



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS/NATAL/UFRN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CAMILA FLÁVIA SOARES DE FIGUEIREDO MENDES

LEITURA LITERÁRIA NO 6º ANO: uma experiência com a antologia *Poemas que escolhi para as crianças*, de Ruth Rocha

Natal, RN
2018

CAMILA FLÁVIA SOARES DE FIGUEIREDO MENDES

LEITURA LITERÁRIA NO 6º ANO: uma experiência com a antologia *Poemas que escolhi para as crianças*, de Ruth Rocha

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para fins de obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino

Natal, RN
2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Mendes, Camila Flavia Soares de Figueiredo.

Leitura literária no 6º ano: uma experiência com a antologia
Poemas que escolhi para as crianças, de Ruth Rocha / Camila
Flavia Soares de Figueiredo Mendes. - Natal, 2018.
120f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado
Profissional em Letras. Natal, RN, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino.

1. Letramento literário - Dissertação. 2. Poesia brasileira -
Dissertação. 3. Antologia de poemas - Dissertação. 4. Oralização
de poemas - Dissertação. I. Marcolino, Francisco Fábio Vieira.
II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 82-1:37.026

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/170

CAMILA FLÁVIA SOARES DE FIGUEIREDO MENDES

LEITURA LITERÁRIA NO 6º ANO: u
ma experiência com a antologia *Poemas que escolhi para as crianças*, de Ruth
Rocha

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
como requisito para fins de obtenção do título de
Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira
Marcolino

Natal, RN

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. FRANCISCO FÁBIO VIEIRA MARCOLINO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. DERIVALDO DOS SANTOS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. JOÃO BATISTA DE MORAIS NETO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Fátima e Hermano, pelo incentivo ao estudo, à leitura, às artes e pelo apoio, sobretudo emocional. Ao meu filho, Ícaro, e meu esposo, Marcelo, pelo apoio, pela compreensão das minhas ausências.

A cada um dos professores do Profletras, por nos proporcionarem a construção de tantos conhecimentos, pelo acolhimento nesse mundo acadêmico que a mim parecia já distante. Em especial, agradeço à professora Maria da Penha Casado Alves, enquanto coordenadora nacional do Programa, por sua sensibilidade em procurar garantir o acesso aos prazos legais possíveis, necessários à conclusão deste trabalho.

Ao professor Fábio Vieira, agradeço pela orientação cuidadosa, a atenção, o incentivo e as aulas inspiradoras.

Ao professor Derivaldo dos Santos, pelas suas ricas e sensíveis aulas de literatura e especialmente pela atenção e apontamentos contundentes em meu trabalho, na banca de qualificação e de defesa.

Ao professor Henrique Eduardo Sousa a participação e a contribuição precisa na banca de qualificação.

Ao professor João Batista de Moraes Neto, a participação e a importante contribuição na banca de defesa.

Às amigas e amigos da terceira turma do Profletras, agradeço o companheirismo e os momentos compartilhados, de aprendizagem, de angústias, e de alegrias.

Às minhas alunas e alunos do sexto ano matutino de 2018 da Escola Estadual Dr. Maia Neto, por terem tornado possível a realização deste trabalho.

Aos gestores da Escola Estadual Dr. Maia Neto, Edjane Karla e Fábio Rebouças e à coordenadora Aparecida Vasconcelos, pelo apoio e incentivo.

Ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e à ex-presidente Dilma Rousseff, pelo investimento na educação pública, pelo fomento à pesquisa científica, bem como pelo fomento à criação e expansão dos programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica, por meio da CAPES.

À CAPES, pela bolsa de estudos a mim concedida.

RESUMO

Este trabalho, de natureza interventiva, parte das reflexões e estudos existentes sobre o papel da literatura na formação dos sujeitos e da importância de sua presença na sala de aula, bem como da constatação de que, de maneira geral, a escola explora apenas lateralmente as possibilidades do texto literário e de seu caráter humanizador, sobretudo do texto poético. Estudos e práticas de sala de aula também apontam para a necessidade de buscar novas formas de trabalhar com a poesia, que possam atrair a atenção e o interesse do jovem leitor, favorecendo a projeção de sua subjetividade na leitura e na construção de sentidos. Entendendo o letramento literário enquanto um processo que não necessariamente se inicia nem termina na escola, mas para o qual ela é de fundamental importância, desenvolvemos este trabalho em uma turma do 6º ano de uma escola pública estadual situada em Natal/RN. Com o objetivo de contribuir com o processo de letramento literário dos alunos, construímos nossa sequência básica de letramento baseada em Cosson (2007), adaptando-a ao gênero poema. Privilegiamos a oralização como importante auxiliar na construção dos sentidos do texto poético e como meio de tornar atraente e significativa a experiência de leitura (PINHEIRO, 2015), pela corporeidade, no que se configura como performance (ZUMTHOR, 2007). Empreendemos esse processo a partir do livro *Poemas que escolhi para as crianças*, antologia organizada por Ruth Rocha (2013), que apresenta capítulos agrupados por temas, com uma grande diversidade de autores de épocas distintas. Além dos já citados, o aporte teórico foi baseado, principalmente, em Candido (1995, 1996, 2002), Zilberman (2008, 2012), Pinheiro (2002, 2006), Iser (1979), Todorov (2010), Paulino e Cosson (2009). Acreditamos que a prática de letramento realizada apresentou contribuições importantes para o desenvolvimento das habilidades de linguagem e de percepção sensorial dos discentes.

Palavras-chave: Letramento literário. Poesia brasileira. Antologia de poemas. Oralização de poemas.

ABSTRACT

This interventional research started from the existing reflections and studies about the role that the literature plays in the education of individuals and the importance of its presence in the classroom environment. The confirmation of the fact that schools only approach the possibilities of the literary texts in a lateral way, more precisely those related to poetic texts, was also a starting point considered in this study. Furthermore, classroom studies and practices also pointed to the necessity of searching for new ways of working with poetry that may draw the attention and interest of the young reader so as to benefit the projection of his subjectivity concerning reading and construction of meanings. Understanding the literary literacy as a process that not only begin or end in school but instead it has a fundamental importance for the school environment, this study was developed considering a sixthgrade class of a state public school located in Natal, RN. In order to contribute to the process of literary literacy of the students, a basic literacy sequence based on Cosson (2007) was built so as to adapt it to the poem genre and prioritize the oralization as an important auxiliary tool in the construction of meanings of the poetic text and also as a way to make the reading experience attractive and meaningful (PINHEIRO, 2015) through corporeity, as for what is configured as performance (ZUMTHOR, 2007). This process was employed by using the book *Poemas que escolhi para as crianças*, anthology created by Ruth Rocha (2013), which presents chapters grouped by themes, with a great diversity of authors from different eras. Besides the authors previously mentioned, the theoretical background was based primarily in Candido (1995, 1996, 2002), Zilberman (2008, 2012), Pinheiro (2002, 2006), Iser (1979), Todorov (2010), Paulino e Cosson (2009). At last, it is believed that the practice of literacy presented important contributions to the development of language and sensory perception skills of the students.

Keywords: Literary literacy. Brazilian poetry. Anthology of poems. Oralization of poems.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa da antologia	48
Figura 2 – “Meu Carro”	65
Figura 3 – Poema “O Sertão”	70
Figura 4 – Texto 1	89
Figura 5 – Texto 2	89
Figura 6 – Texto 3	90
Figura 7 – Luzia, por Bartolomeu Campos de Queirós.....	91
Figura 8 – Primavera	92
Fotografia 1 – Aluno compartilhando o que escreveu sobre animal escolhido.....	61
Fotografia 2 – Aluno mostrando seu desenho.....	62
Fotografia 3 – Leitura na quadra	76
Fotografia 4 – Momentos de concentração	77
Quadro 1 – Proposição da prova.....	88
Quadro 2 – Produção textual de aluno.....	93
Quadro 3 – Respostas dos alunos aos questionamentos do livro didático (continua)	99
Quadro 4 – Respostas dos alunos aos questionamentos do livro didático (conclusão)	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A LEITURA LITERÁRIA E O LETRAMENTO LITERÁRIO	14
2.1 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	14
2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	20
2.2.1 Letramento literário na escola.....	23
2.3 A POESIA NA SALA DE AULA	26
3 A LINGUAGEM DO POEMA	30
3.1 DAS ESPECIFICIDADES E DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO POEMA.....	33
3.2 A POESIA E A ORALIDADE NA SALA DE AULA.....	36
3.3 ANTOLOGIA: O GÊNERO E O OBJETO	41
3.3.1 O gênero antologia e a relação com as tradições	42
3.3.2 A antologia <i>Poemas que escolhi para as crianças</i>.....	47
4 A PROPOSTA INTERVENTIVA E SEU DESENVOLVIMENTO	54
4.1 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA	55
4.2 O NOSSO CONTEXTO ESCOLAR	56
4.3 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA.....	58
4.3.1 Motivação	58
4.3.2 Introdução	59
4.3.3 Leitura e interpretação	60
4.3.4 Compartilhando a leitura com a escola: o sarau literário	82
4.4 BRINCAR COM PALAVRAS: EXERCÍCIOS DE ESCRITA	86

5 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA	94
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE.....	108
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	108
APÊNDICE B – ATIVIDADE FAMÍLIA	109
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	110
ANEXO	111
ANEXO A – BICHOS E BICHINHOS	111
ANEXO B – MENINAS E MENINOS.....	112
ANEXO C – VALENTIA.....	113
ANEXO D – FAMÍLIA	114
ANEXO E –	115
ANEXO F –	116
ANEXO G – CANTIGAS	117
ANEXO H – TERRA BRASILIS.....	118
ANEXO I – AMOR.....	119

1 INTRODUÇÃO

É sob a ótica das reflexões sobre o valor da literatura, sua função social e seu papel humanizador, trazendo as contribuições da discussão das relações entre literatura e educação e a formação do leitor literário no Brasil, que se propõe aqui trabalhar a leitura de literatura em sala de aula tendo o texto literário como peça principal. O que se pretende é (re)posicionar o texto literário como eixo das aulas de literatura, indo além da simples leitura, comum no ensino fundamental, ou da quase redução à história literária, corrente no ensino médio (PINHEIRO, 2006), visando tornar o ensino de literatura uma prática significativa.

Para tanto, buscamos suporte teórico-metodológico nos estudos do letramento literário, de Cosson (2007), que contempla tais reflexões e oferece uma metodologia de trabalho que nos parece pertinente para uma proposta de intervenção nas salas de aula de língua portuguesa. Este trabalho também tem suporte nos estudos de Zilberman (2008, 2012), Pinheiro (2002, 2006), Iser (1979), Zumthor (2014), entre outros, e foi realizado com uma turma do 6º ano da Escola Estadual Maia Neto, inserido nas aulas da disciplina de língua portuguesa.

Nosso trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Dr. Maia Neto, com sede localizada no bairro de Neópolis, Natal-RN, funcionando atualmente em dois turnos, assim divididos: matutino – ensino fundamental I; vespertino – ensino fundamental II; No total, atende cerca de 400 alunos. É uma escola situada na zona sul da cidade e atende, em sua maioria, alunos que moram no próprio bairro, que contempla alguns conjuntos habitacionais, como Pirangi (I, II, e III etapas), e Jardim Botânico, e nos bairros circunvizinhos, como Capim Macio e Nova Parnamirim.

No que se refere ao ambiente escolar, é uma escola que possui um espaço físico relativamente pequeno, com sete salas de aula; uma pequena biblioteca; um laboratório de informática que não é utilizado, devido ao estado dos equipamentos; um pátio coberto, onde são feitas as refeições e algumas atividades; um pátio descoberto no centro da escola, onde acontecem as aulas de educação física. As salas de aula são muito quentes e poucos ventiladores funcionam.

Devido a problemas de infraestrutura, no ano de 2016 a escola foi interditada judicialmente, para entrar em processo de reforma, e as turmas foram abrigadas em uma outra escola do bairro, que tinha salas ociosas. Em 2017, a escola voltou a funcionar em seu prédio, porém, nenhuma reforma foi realizada. Poucos meses depois de termos iniciado o ano letivo, foi interditada judicialmente outra vez para reforma. Depois de um período de muita apreensão da comunidade escolar e de procura por um local em que pudesse funcionar, fomos recebidos novamente nas dependências da Escola Estadual Lourdes Guilherme. Essa mudança afetou um pouco o trabalho, uma vez que perdemos semanas de aula entre a decisão judicial e a instalação nessa escola. Alterou um pouco a rotina, como, por exemplo, o horário de intervalo antecipado, para não coincidir com o do Lourdes, a utilização dos espaços comuns como quadra, pátio e biblioteca, ter que ser agendada, dependendo da utilização da escola sede.

Nesse contexto educacional, buscamos contribuir com a vivência literária dos alunos, tão cara a sua formação, a partir da leitura do livro *Poemas que escolhi para as crianças*, antologia de Ruth Rocha, que contempla poemas de vários períodos e estilos, organizados por temas. Essa divisão temática e variedade de estilos e autores facilita uma abordagem sincrônica dos textos, além de oferecer ao aluno possibilidades diversas de envolvimento significativo com a leitura do texto literário.

Apesar de tratar das especificidades do texto literário nas aulas da disciplina de língua portuguesa, os documentos oficiais – parâmetros e diretrizes curriculares nacionais – não sistematizam seu modo de trabalho em sala de aula. Acreditamos que o letramento literário se apresenta como uma possibilidade de organizar esse trabalho com a leitura do texto literário, visando obter um maior aproveitamento de suas possibilidades.

Nesse sentido, esta intervenção busca promover nas aulas de língua portuguesa a leitura do texto literário, a partir de uma antologia de poemas, com o intuito de reafirmar e fortalecer o papel da literatura no ensino de língua materna nos anos finais do ensino fundamental. Contribuindo, assim, com a formação de sujeitos autônomos e críticos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio de uma vivência com a força humanizadora da literatura.

Para buscar esses resultados, desenvolvemos em nossa intervenção uma sequência básica de letramento com os alunos a partir da obra selecionada, o livro *Poemas que escolhi para as crianças*, antologia de Ruth Rocha (2013). Além de nosso objetivo principal, pretendemos proporcionar aos alunos meios para o desenvolvimento de produção textual no gênero. Viabilizar o conhecimento das características específicas do gênero poema, em diálogo com o seu modo de ver o mundo, seu conhecimento prévio, bem como com os aspectos contextuais – e o que a combinação desses fatores pode gerar de discussão, para além de possibilitar a escrita, vem a somar com a vivência proposta.

Iniciamos esse trabalho com duas turmas de sexto ano do turno vespertino em 2017, com alunos que, em sua maioria, vinham de outras escolas da região que funcionam somente com ensino fundamental I, e também do turno matutino da própria escola. Havia poucos alunos repetindo o sexto ano e o acompanhamento dos pais é relativamente bom, no sentido de frequentar as reuniões ou mesmo de procurar os professores espontaneamente. A maioria tinha 11 anos de idade, alguns com 12 anos e poucos com 10 anos ou com mais de 13 anos. Esse trabalho, iniciado no mês de setembro e programado para ir até final de novembro, porém, não foi concluído com essas duas turmas. Realizamos a leitura e a interpretação de boa parte dos poemas, o que foi uma rica experiência. No entanto, por não ter completado a sequência proposta em virtude das diversas atividades extras que tomaram tempo de nossas aulas, optei por continuá-la no ano seguinte, acompanhando as turmas no sétimo ano. Por motivos de organização e logística de distribuição de horários e turmas da escola, as turmas de sétimo ficaram com outra professora, e continuei com os sextos.

Assim, recomecei o trabalho em 2018, com outras duas turmas. Desta vez, uma no turno matutino e outra no vespertino, com configurações bastante distintas uma da outra. A maior parte dos alunos da turma do matutino já estudava no Maia Neto desde anos anteriores. É o primeiro ano em que é oferecido o sexto ano no turno, que antes só oferecia fundamental I. Já na turma do vespertino, a maioria dos alunos vem de outras escolas, tanto do entorno quanto de escolas um pouco mais afastadas. Essa diferente configuração influenciou muito na questão comportamental dos dois grupos. A intervenção começou nas duas turmas, porém só foi totalmente desenvolvida no 6º ano

matutino, pois logo após as primeiras etapas, deixei de ser professora do 6º vespertino.

Esta dissertação foi estruturada em dois capítulos que discutem o referencial teórico, *A leitura literária e o letramento literário* e *A linguagem do poema*, e um capítulo voltado para a prática, *A proposta interventiva e seu desenvolvimento*, dedicado ao detalhamento da proposta de trabalho com a antologia e ao relato de como ela foi desenvolvida na turma. São explicitadas as etapas do letramento literário, o relato do trabalho de leitura e oralização e a reflexão sobre essa prática, seguida das considerações finais.

2 A LEITURA LITERÁRIA E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Este trabalho situa-se na grande área de Literatura e Educação, e mais especificamente sob o recorte do letramento literário. Apoia-se em Zilberman (2008, 2012), Cosson (2007), Cosson e Paulino (2009), Pinheiro (2002, 2006), Iser (1979), Todorov (2010), entre outros. As reflexões sobre o papel da literatura na vida, bem como na formação de sujeitos autônomos e críticos, desencadeiam a discussão sobre o papel da literatura na escola e de como ela ocupa esse lugar. Partindo disso, buscamos levar aos alunos uma vivência de literatura com poemas em uma antologia.

2.1 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Para Todorov (2010, p. 23), o papel atribuído à literatura, que, “sendo mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”, não é reconhecido por todos, sobretudo no ensino. Analisando o ensino de literatura na França, constata que mesmo na teoria da disciplina e nas instruções oficiais que a delimitam, “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem” (TODOROV, 2010, p. 26). Na escola não se aprende sobre o que falam as obras em si, seu sentido, e sim sobre o que dizem os críticos e sobre os métodos de análise; estuda-se a disciplina e não o objeto. E isso é uma escolha que envolve toda matéria escolar: o foco na disciplina em si (como em física) ou no objeto (como em história). Sobre essa escolha, no caso da literatura, Todorov (2010, p. 27) questiona:

Devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos as obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório, o que se mantém facultativo?

Ao defender o foco no objeto, isto é, na obra literária em sua finalidade última, não se trata de deixar o sentido da obra a cargo do juízo puramente subjetivo do aluno. Essa busca pelo sentido, pelo mundo que as obras evocam, requer um trabalho de conhecimento, em que pode ser útil aprender fatos da história literária, bem como aspectos de análise estrutural. No entanto, esses são apenas meios de acesso ao sentido da obra, que é o seu fim e que não deve ser substituído pelos primeiros (TODOROV, 2010), numa perspectiva de escolarização da literatura.

Discutindo o papel da literatura na escola, Zilberman (2008) situa entre o fim dos anos 1970 e o início dos anos 1980, o momento em que se intensificaram e se expandiram, no Brasil, as discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino. Passada uma década da reforma da educação brasileira, surgia um movimento amplo preocupado com os rumos da educação, a qualidade do ensino, a qualificação do professor e os resultados da aprendizagem, que se mostravam alarmantes. Nesse contexto, apostava-se na leitura de literatura para a superação dos problemas de leitura e expressão escrita diagnosticados em sala de aula.

Em quase quatro décadas, naturalmente, muitas coisas mudaram, entre elas a redemocratização do país, modificações, tanto nominais quanto estruturais, no ensino básico, o estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares; mudanças na cultura, com a expansão dos meios de comunicação de massa, novos suportes, como o eletrônico e o digital e dispositivos como o computador pessoal e o telefone celular; o livro impresso, embora ainda seja o suporte mais adequado do texto, deixou de ser soberano. Ainda assim, com todas as mudanças e, embora se reconheça a necessidade de ajustar o caminho aos novos tempos, a leitura da literatura, com tudo o que oferece ao leitor, continua sendo uma aposta na formação da autonomia intelectual dos alunos e da consequente melhoria dos resultados da aprendizagem (ZILBERMAN, 2008).

Em *A leitura e o ensino de literatura*, Zilberman (2012) nos oferece um panorama do ensino de literatura no Brasil, descrevendo e analisando as transformações pelas quais tem passado, como é concebida hoje e seu papel democratizador. Ela discute a formação nos cursos de Letras, cuja progressão histórica é profundamente ligada ao mercado de trabalho e que, por isso mesmo,

“formula uma concepção de literatura, de um modo ou de outro, pragmática e intermediária”, embora teorize sobre a perenidade, a transcendência e a autonomia da obra de arte (ZILBERMAN, 2012, p. 255). De modo a resumir o que aborda sobre esse aspecto, Zilberman (2012, p. 256) afirma que os cursos de Letras “concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra; no entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal – a experiência do leitor”. A autora segue refletindo sobre esse aspecto:

O que esperar então do ensino da literatura? À primeira vista, que ele faculte a concretização dos princípios que norteiam a existência da universidade, os mesmos que legitimam a educação por extenso: a difusão do saber, como modo de expandi-lo e democratizá-lo. No entanto, quando se produz a retirada de cena da literatura, sobretudo porque tomada passagem para a aprendizagem de um outro que não ela (sejam eles objetivos pedagógicos ou uma imagem da história da literatura que evita presentificar a leitura das obras, preferindo congelá-la no tempo, isto é, na época em que apareceram, porque é essa que as explica), o que efetivamente se alcança é seu desconhecimento, impedindo-se, pois, sua democratização (ZILBERMAN, 2012, p. 256).

Nas observações da autora fica evidente o quanto é complexa a questão do ensino de literatura nos diferentes graus, pois desde a formação universitária é permeada por contradições. É imprescindível que essa discussão esteja em pauta, aliando-se a práticas que busquem amenizar tais contradições e que evidenciem a experiência de leitor, que construam essa experiência.

Para que o ensino de literatura de fato contribua com a difusão, a expansão e a democratização do saber, é fundamental o trabalho com a leitura do texto literário na escola, dado o seu caráter humanizador e as suas singularidades, já tão reconhecidos e referendados por teóricos como Antonio Candido, Antoine Compagnon, Roland Barthes e tantos outros que ecoam suas ideias e partilham observações nesse campo de estudo. No entanto, o texto literário não pode ser limitado a usos pedagógicos diversos, tampouco engessado à história literária, em que se apresenta fragmentado e em segundo plano. Conceber e desenvolver a literatura em sala de aula nesse formato é condená-la ao insucesso de cumprir seu papel principal, sob pena de chegar ao que alerta Perrone-Moisés (2016, p.71):

Como toda instituição, a literatura é historicamente datada, e fadada a transformar-se ou a cair em desuso, a curto ou a longo prazo. Não há

por que nem como evitar um eventual desaparecimento da instituição literária, a menos que lhe atribuamos um valor essencial e eterno.

Ainda em Perrone-Moisés (2016), esse valor essencial e eterno é defendido por reconhecidos teóricos da literatura, dentre eles os já citados acima, em resposta à pergunta subjacente a todas as propostas de diminuição ou eliminação do ensino literário: “Para que serve a literatura?”.

Nos anos 1960, com o surgimento da estética da recepção, que faz uma nova contextualização de alguns conceitos da teoria da literatura com foco no leitor, a exemplo do conceito de “desautomatização” (CHKLOVSKI, 1973), a literatura é vista como mecanismo capaz de afetar o destinatário, emocional e cognitivamente, ao oferecer-lhe uma visão completa e aguda do real (ZILBERMAN, 2012).

Discutindo Jauss, Zilberman (2012, p. 41), sobre a função social da literatura, destaca que esta

só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-forma sua compreensão do mundo e, com isso, repercute também em suas formas de comportamento social.

Daí a importância de fazer o levantamento prévio do conhecimento dos alunos e dos seus horizontes de expectativas, antes de iniciar nosso trabalho. Sobre o ato de ler, Zilberman (2012, p. 42) faz uma abordagem do tema apoiando-se nas reflexões de Iser:

a natureza da obra literária determina as características da leitura e seus efeitos: sendo objeto intencional, portanto, carente de determinação plena, a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de constituir seus próprios objetos, sem equivalência com o mundo real. Como a intenção da obra não é formulada expressamente, cabe ao leitor descobri-la; essa falha impõe a interação do leitor com o texto. O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto

literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas.

É nesse sentido que a apropriação da linguagem literária pode possibilitar a ampliação das maneiras de ler e nomear o mundo, baseada na vivência com o texto literário e nas possibilidades de coautoria com o leitor.

Os documentos oficiais orientadores do ensino – especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – abordam as singularidades e especificidades do texto literário:

Como representação – um modo particular de dar forma às experiências humanas –, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

Essa abordagem, contudo, ainda que fundamentada, é bastante limitada à teoria, não oferecendo orientações substanciais de ordem pragmática, tal como ocorre com outros aspectos do estudo de língua materna.

Ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 26), está presente uma abordagem sobre o papel da literatura na formação dos alunos e as especificidades do texto literário, que:

constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. [...] O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem.

No entanto, mesmo colocando a discussão sobre literatura e ensino num lugar especial, ao tratar das “especificidades do texto literário”, os documentos oficiais não trazem uma discussão específica de ordem pragmática, que oriente de fato sobre sua abordagem em sala de aula. Desse modo, a orientação se torna um tanto vaga e evidencia-se uma lacuna. Embora dedique um parágrafo às

características do texto literário do ponto de vista linguístico, descrevendo-as, e aponte os equívocos e a forma não equivocada de conceber o ensino da literatura, os PCN encerram o espaço dedicado a essa discussão sem proposição consistente:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 26, grifo nosso).

Sem uma orientação melhor definida, frequentemente o que se percebe é que o trabalho com literatura não vai muito além do pretexto. Como observa Alves (2014, p. 10): “Se, por um lado, podemos dizer que temos um conjunto de pesquisas que contribuem para uma efetiva mudança no ensino de literatura no país, por outro observamos que o reflexo destas discussões chega muito pontual e lentamente à escola”. Dessa forma, a proposta metodológica do letramento literário se apresenta como importante no processo educativo, principalmente tratando-se da prática de ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, em que o modo de trabalhar a leitura literária é menos definido nas orientações pedagógicas oficiais do que nos anos iniciais do ensino fundamental ou no ensino médio.

Há também uma diferença no modo como os alunos afirmam suas subjetividades na leitura entre a primeira etapa do ensino fundamental e a segunda. Nos anos iniciais, conforme Rouxel (2013, p. 21),

os alunos sempre revelam abertamente seus pensamentos e suas emoções, e o professor deve frequentemente lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. Na etapa seguinte, em contrapartida, os adolescentes resistem a revelar aquilo que consideram sua intimidade.

Seja por medo do erro de interpretação ou mesmo por pudor, frequentemente refugiam-se no silêncio ou em observações sem riscos para eles. O trabalho com o texto literário de forma planejada pode contribuir para fazer emergir sua subjetividade, contribuindo para “infundir-lhes confiança para pensar a partir de si próprios”, como observa Rouxel (2013, p. 22).

Nessa perspectiva, com Cosson (2007), acreditamos que a literatura é repleta de saberes sobre o homem e sobre o mundo, e a sua prática, seja na leitura ou na escritura, é uma exploração das potencialidades de linguagem, revelando-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Considerando-se sua função social e humanizadora, a literatura tem o papel de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2007, p. 23). Essa perspectiva de humanização se ampara em Candido (1995, p. 180), que define a humanização como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Para contribuir, na fase escolar, com o desenvolvimento da nossa quota de humanidade, a proposta teórico-metodológica do letramento literário, no que se refere ao processo de escolarização da literatura, “se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2007, p. 12). Em consonância, nossa proposta de trabalho, como se verá adiante, buscou enfrentar esse desafio de realizar a leitura literária significativa para os alunos, observando o movimento dialético entre a leitura do texto, o contexto e a recepção dos alunos, contribuindo assim para seu processo de letramento literário.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Para uma compreensão mais precisa do que abrange o chamado letramento literário, Paulino e Cosson (2009) partem do termo *letramento*, que, assim como *leitura*, se aplica a um campo de saber multifacetado, com diferentes aportes, levando seu objeto e suas fronteiras a uma contínua revisão. Dessa forma, não haveria uma definição universal: ao longo do século XX, o vocábulo apresenta dois eixos de definição que, apesar de corresponderem a diferentes

momentos históricos, continuam vigentes e mesmo intercambiáveis em alguns contextos.

Um desses eixos situa letramento no campo do domínio básico da escrita, considerada uma tecnologia. O conceito se afasta do adjetivo letrado, presente no século XIX, que correspondia a um refinamento literário e cognitivo de associado à erudição, passando a designar mais comumente a habilidade de ler e escrever, em uma noção que abrange o que se entende por alfabetização. O segundo eixo de definição se origina nas décadas de 1970 e 1980, com os *new literacy studies* e a distinção entre um “modelo autônomo de letramento” e um “modelo ideológico de letramento”, sendo este correspondente à nova perspectiva. Nessa perspectiva, letramento deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como um conjunto de “práticas sociais” que “podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 1998 apud PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

No Brasil, segundo Kleiman (2005, p. 18-19), Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje se entende pelo termo letramento, designando “uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista”. Mas foi na metade da década de 1980 que

pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos socio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Assim, a alfabetização é concebida como uma das práticas de letramento que constituem o conjunto de práticas sociais de uso da escrita (KLEIMAN, 2005). Essas práticas envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos (STREET, 2003, apud PAULINO; COSSON, 2009). Na nova concepção, fica claro que letramento não pode ser singular, mas sim plural, um

campo multifacetado, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na sociedade grafocêntrica.

É somente nesse segundo eixo de definição, de um letramento plural, que a concepção de *letramento literário* entra em circulação. Assim, “nesse segundo momento, o letramento literário pode ser concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), e é condicionado à já tão reivindicada leitura efetiva dos textos literários, seja durante ou após o ensino escolar da literatura. A ênfase nas práticas sociais dos leitores contrasta com uma visão enrijecida da literatura como tradição, o que permite certo reordenamento das disputas em torno do cânone. Paulino e Cosson (2009), no entanto, destacam duas das dificuldades enfrentadas: a perda de singularidade da literatura em relação à escrita e uma diminuição do aspecto individual da experiência literária em face da predominância da leitura nas relações sociais.

Diante dessas dificuldades que o conceito de letramento literário agrega, e considerando a própria ampliação do uso termo letramentos para multiletramentos, Paulino e Cosson (2009, p. 67), visando tornar mais claro o conceito, definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os autores seguem explicitando, primeiramente, que tomar o letramento literário enquanto um processo denota um estado permanente de transformação, uma ação continuada que não começa nem termina na escola. Diferentemente de uma habilidade adquirida, é uma aprendizagem que acompanha os sujeitos por toda a vida, renovando-se a cada leitura significativa. Depois, que se trata de um processo de apropriação, do ato de tornar próprio, de incorporar e transformar o que se recebe – no caso, a literatura.

Isso faz com que não haja leituras iguais para o mesmo texto, uma vez que o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e interesses que movem essa apropriação. “É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Trata-se da

apropriação da literatura como um repertório cultural que viabiliza uma forma singular de construção de sentidos.

A singularidade que torna o letramento literário um tipo de letramento especial se constitui de dois grandes procedimentos. O primeiro é a intensa interação verbal que a leitura e a escrita do texto literário demandam, uma vez que operam em um mundo feito essencialmente de palavras. O segundo, que não pode ser dissociado do primeiro, já que se efetiva por meio dele, “é o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura”. Paulino e Cosson (2009, p. 69-70) nos lembram que a esse movimento somam-se as negociações, as adesões e outros processos de interação cultural e que

É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] O que cada um é, o que quer ser e o foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido.

2.2.1 Letramento literário na escola

No que se refere especificamente ao Letramento Literário na escola, os autores destacam a dificuldade de sua efetivação. São muitas as críticas à escolarização da literatura, que enfocam os usos inadequados do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura enquanto herança cultural. No entanto, há outros elementos na tradição escolar que dificultam ou mesmo chegam a impedir a formação de leitores literários, especificados por Paulino e Cosson (2009).

Um desses elementos é o fato de a escola enfatizar o conhecido e o mensurável em detrimento do que é estranho e inusitado. Isso se observa tanto no modelo de bom aluno – o repetidor, que diz o que o livro o didático ou o

professor já disse; quanto no próprio professor, cuja busca por perguntas e respostas prontas nos manuais didáticos revela uma certa dependência. Outro elemento, que não parece ser dissociado do primeiro por estar na mesma esfera do conhecido, do mensurável, da manutenção de padrões, é a priorização do letramento no singular. É a priorização de um letramento funcional e básico, a serviço de uma sociedade que tem funções predefinidas para os sujeitos, os quais acabam sendo, de uma forma geral, afastados de práticas e textos mais críticos, subversivos e excepcionais. Ou, quando surgem práticas que permitem uma interação mais questionadora e aberta, os educadores tendem a pautar-se pela maioria, negando as produções de sentidos imprevistas no contexto da comunidade escolar, caracterizada pela homogeneização. Assim, “a identidade do sujeito é negada em nome de consensos” (PAULINO; COSSON, 2009).

Soma-se a esses fatores o ensino de literatura no ensino médio, fechado numa perspectiva histórica e biografista, que privilegia o acúmulo de informações sobre escritores e escolas literárias que não deriva da apreciação de seus textos.

Os autores afirmam ainda que, nessa mesma direção, a sacralização da literatura é reforçada e o seu caráter de prática social é apagado quando a escrita de textos literários na escola é negada sob o pretexto de não ser função da escola formar escritores. Lembrando que o sentido básico do letramento literário é o contato direto e constante com o texto literário, cabe à escola e aos professores viabilizá-lo, disponibilizando espaços e oportunidades para sua efetivação.

Assim, Paulino e Cosson (2009) elencam como práticas que auxiliam na concretização do letramento literário na escola: o estabelecimento de uma comunidade de leitores, na qual circulem os textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles; a ampliação e a consolidação da relação do aluno com a leitura, levando o aluno a compreender que além dos textos escritos reconhecidos como literários, há outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário; o alargamento do horizonte da manifestação literária para além de sua forma mais conhecida, que é o objeto livro, alcançando outros veículos como a internet. Explorar os textos literários junto a outros textos, dos meios de comunicação de massa ou mesmo de outras manifestações artísticas, permite mostrar como a literatura participa deles e eles da literatura. Confrontar os textos literários com outros textos ou o mesmo texto em diferentes formas,

contribui para que novas camadas de sentido “sejam agregadas ao que já é conhecido e outras estratégias de interpretação sejam apreendidas” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75).

Como uma terceira prática está a interferência crítica, ou seja, o papel do professor na formação literária do aluno na construção de seu repertório, tendo em vista a literatura como um sistema cultural. Em *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2007) propõe dois modelos de trabalho, a sequência básica e a sequência expandida, em que é possível articular essas práticas.

Essas sequências propostas pelo autor se constituem como metodologias para articular as práticas envolvidas na promoção do letramento literário na escola, sistematizando a abordagem do texto literário. A sequência básica foi a primeira a ser elaborada é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, cujo detalhamento apresentamos na segunda parte deste trabalho, uma vez que foi o modelo adotado. No entendimento de Cosson (2007), esse modelo viabiliza a aprendizagem *da* literatura, enfatizando-se a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo. No início da montagem das sequências, só havia a sequência básica, cujos resultados eram satisfatórios, com alunos de todas as idades e níveis escolares respondendo muito bem à estratégia, produzindo leituras significativas dos textos literários.

Segundo Cosson (2007), os alunos e professores do ensino fundamental eram os que mais prontamente respondiam à proposta do método, já os professores do ensino médio reagiam com alguma reserva, mesmo diante da resposta positiva de seus alunos. Cosson (2007) observou, então, que eles utilizavam a sequência básica como suplemento do trabalho tradicional que envolve características dos períodos literários, teoria clássica dos gêneros, escansão de poemas, estrofe, rimas, enfim, de todo um conteúdo identificado como parte do saber literário, a aprendizagem *sobre* a literatura. A sequência básica trazia algo que faltava, a aprendizagem *da* literatura, mas parecia faltar essa aprendizagem *sobre* a literatura.

Assim, o modelo de sequência expandida surge a partir de várias alterações na sequência básica, sem desmerecimento de seus princípios e ganhos, como explica Cosson (2007, p. 76), “para incorporar em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário”, buscando responder não só

às inquietações de professores do ensino médio, mesmo porque ela não se restringe a esse nível de ensino, mas explicitar as outras duas aprendizagens da literatura cujos passos já foram iniciados na sequência básica.

Acreditamos que na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2007, p. 76).

Ambos os modelos de sequência, a básica e a expandida, têm sido desenvolvidos como metodologias viáveis para a necessária melhoria no modo como se dá a escolarização da literatura. A opção por um ou outro modelo deve levar em consideração e se ajustar a fatores como o nível de escolaridade e o grau de maturidade dos alunos, e a natureza e as características da obra selecionada. Segundo Cosson (2007), não há limite de idade para seus usos, tanto pode ser realizada a básica no último ano do ensino médio quanto a expandida no primeiro ano do fundamental. Para a nossa realidade, optei pela sequência básica, que se atende melhor ao propósito do trabalho com a turma e ao gênero da obra selecionada.

2.3 A POESIA NA SALA DE AULA

Como vem sendo discutido neste trabalho, a literatura tem um papel a cumprir na escola. A forma como se lê literatura na escola é diferente da leitura que se faz por conta própria, pois é uma experiência de leitura a ser compartilhada e é fundamental que seja “exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso que todo saber exige” (COSSON, 2007 p. 23). O letramento literário, enquanto processo, não se inicia nem termina na escola, mas é justamente o período escolar que pode exercer maior influência nesse processo, fortalecendo a autonomia do aluno-leitor. A grande questão enfrentada nessa escolarização da literatura, ainda segundo Cosson (2007, p. 23), é como

fazê-la “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”. Isso pode aproximar ou afastar o aluno da leitura literária.

Se esse é o cerne da questão do ensino de literatura, como um todo, no que diz respeito à poesia, torna-se ainda mais delicado, já que o trabalho com o poema em sala tem ficado à margem, como afirmam pesquisadoras como Gebara (2002, p. 23), em *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*, ao delimitar seu estudo: “Embora seja interessante refletir sobre as atividades de leitura em todas as disciplinas, este estudo se restringe às aulas de língua portuguesa, focalizando um tipo de texto, muitas vezes marginalizado por esta disciplina, o poema”; e Micheletti et al. (2006, p. 21): “A leitura de poemas e as atividades relativas a este tipo de texto parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos no espaço da sala de aula, de modo particular, no ensino fundamental”.

Nos diários de campo que deram origem à coleção *Aprender e ensinar com textos*, cuja coordenação geral é de Lígia Chiappini, presentes nos três primeiros volumes da coleção, o poema é considerado por muitos professores e alunos como de difícil interpretação. Dentre as razões apontadas para tal afirmação, as pesquisadoras destacam algumas a serem repensadas: a interpretação textual de caráter impressionista; a forma como muitos livros didáticos tratam o poema, em que as questões propostas acabam por solicitar apenas a identificação de dados referenciais, sem explorar a expressividade dos componentes textuais; e o contexto em que o poema aparece em sala de aula: para ilustrar fatos semânticos e gramaticais, ou apresentados como “modelos” de realização das escolas literárias, no caso do ensino médio, em que o estudo de literatura é realizado quase sempre sob esse enfoque.

O texto poético pode ocupar esses espaços, assim como outros textos, mas não se reduzir a essa atuação, diante de tudo o que a literatura tem a oferecer e, em especial, a poesia. É um subaproveitamento, já que

o texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva. Ou seja, todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social (MICHELETTI et al., 2006, p. 23).

Hélder Pinheiro, no artigo “Caminhos da abordagem do poema em sala de aula” (2008), em que discute, entre outras coisas, procedimentos adotados por livros didáticos na abordagem do poema, afirma que, ao lançar um olhar panorâmico sobre obras didáticas que propõem o trabalho com poesia, observa que estas seguem um paradigma em que os poemas devem ser interpretados sempre a partir de um modelo, seja ele influenciado pela tradição retórica ou filiado a correntes da crítica literária, como a estilística, o estruturalismo e a crítica sociológica.

No âmbito da influência estruturalista, o reconhecimento das funções da linguagem, por exemplo, esteve presente por mais de duas décadas, em quase todos os livros didáticos do ensino médio. O estudo das figuras de linguagem, a partir de fragmentos de obras literárias, permanece até hoje nos livros didáticos. Mesmo os livros voltados para crianças (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental) ainda são permeados por exercícios de interpretação sempre marcadamente racionalistas. Hoje não se usa mais o termo “questionário” que constava em obras até a década de 80 do século passado, permanecendo os novos modelos de orientação dentro do mesmo paradigma de abordagem do poema, ora de uma perspectiva meramente racional, ora de modo instrumental. Ou seja, passou-se para o ensino fundamental e médio um modelo de abordagem com o poema que prima pela análise e interpretação, esquecendo-se, muitas vezes, o horizonte de expectativa dos leitores – crianças e jovens – ou lançando-se mão dos poemas meramente para estudar gramática, teoria do verso, vocabulário e, nalgumas obras, como estímulo à criação (ALVES, 2008, p. 20).

E segue, explicitando, a partir de sua própria experiência enquanto estudante do ensino médio na década de 1970, que a metodologia utilizada, que privilegiava a leitura silenciosa para responder aos questionários, na qual a leitura em voz alta, se houvesse, ficava para o final, não favorecia o encontro do leitor com a força do texto poético:

não havia, como continua não havendo em muitas práticas, uma aproximação mais afetiva do texto, a possibilidade de destaque para uma imagem, um ritmo diverso, uma sonoridade. O encantamento que poderíamos ter tido era quase sempre sufocado pelo modelo de aproveitamento do poema (ALVES, 2008, p. 20).

No entanto, o autor deixa claro que não se trata de negar o valor de mais de um século do trabalho com a leitura interpretativa com sólidas bases teóricas. Antes, se trata de duvidar de sua eficácia enquanto procedimento de leitura para

jovens e adolescentes, já que, ao que parece, não consegue passar aos alunos o nosso encantamento com os poemas, “e muito menos conseguimos plantar um quinhão de curiosidade ante às tantas riquezas de sentido que podem nascer do encontro do leitor com o texto em verso” (ALVES, 2008, p. 20).

Sem favorecer esse encantamento e curiosidade diante da riqueza de sentidos do texto poético, dificilmente conseguimos a aproximação do leitor. Assim, se buscamos um ensino de literatura que humanize, que fortaleça a autonomia do aluno-leitor, que contribua para a construção de seu repertório cultural, e conscientes da relevância do poema nesse processo, se faz necessário buscar práticas de leitura e de trabalho com os textos que evidenciem as potencialidades desse gênero.

3 A LINGUAGEM DO POEMA

Segundo Rosenfeld (2006), o gênero lírico é o mais subjetivo dos três gêneros literários definidos na teoria clássica dos gêneros, uma vez que há uma voz central que exprime estados de alma. O autor aborda a teoria dos gêneros a partir de duas acepções para os termos “lírico”, “épico” e “dramático”. A primeira acepção, mais ligada à estrutura, pode ser chamada de substantiva. Nessa perspectiva, pertencem à Lírica poemas de extensão menor, sem personagens nítidos cristalizados e em que uma voz central exprime um estado de alma; à Épica pertence toda obra maior, em versos ou não, em que um narrador apresenta personagens envolvidos em acontecimentos; à Dramática, textos dialogados que, em geral, não têm suas falas apresentadas por um narrador.

A outra acepção pode ser chamada de adjetiva, e diz respeito aos traços estilísticos que um texto literário possa apresentar, em maior ou menor grau, independentemente de seu gênero na acepção substantiva. Desse modo, há textos essencialmente líricos que contêm traços da dramática ou da épica e vice-versa.

Costuma haver, sem dúvida, aproximação entre gênero e traço estilístico: o drama tenderá, em geral, ao dramático, o poema lírico ao lírico e a Épica (epopeia, novela, romance) ao épico. No fundo, porém, toda obra literária de certo gênero conterà, além dos traços estilísticos mais adequados ao gênero em questão, também traços estilísticos mais típicos de outros gêneros. Não há poema lírico que não apresente ao menos traços narrativos ligeiros e dificilmente se encontrará uma peça em que não haja alguns momentos épicos e líricos (ROSENFELD, 2006, p. 18).

Podemos ilustrar essa relação entre gênero e traços estilísticos, ou acepção substantiva e acepção adjetiva, com o poema “Chuva”, de Rita Espescht, presente na Antologia de Rocha (2013), cujo lirismo tem uma forte presença de traços narrativos, conforme esses trechos:

A chuva batucou no telhado.
Mamãe olhou a acordada manhã
espreguiçou um sorriso enorme
e disse: gostoso é esse carinho
de barulho no ouvido
debaixo do quentinho da cama.
[...]

Olhei a chuva calma
fazendo tléc té-tlec na janela.
Nenhum pingo soava errado.

Daí foi me dando aquele sono
sono bom que mamãe falou.
Fiz pose de atleta no trampolim
mergulhei no cobertor
e concordei: ô coisa boa!
[...] (ROCHA, 2013, p. 64).

No poema, ainda há a presença de personagens (o eu lírico, a mãe e o irmão, João) e do discurso direto, anunciado pelo eu lírico/narrador, como no trecho acima, e também nesta estrofe: “Eu falei: mãe, o João! / Mamãe suspirou: pode não, João! / E foi fazer trabalho na casa”.

Merquior (1972) nos lembra que no princípio a lírica era apenas um gênero da poesia, mas com o declínio do grande poema narrativo e do verso dramático, os termos “lírica” e “poesia” terminaram por confundir-se, de modo que na literatura moderna um termo pode ser praticamente empregado em lugar do outro. Como consequência dessa identificação, a lírica passou a ser

depositária de uma característica essencial da poesia, a de função linguística específica. [...] poesia é o tipo de mensagem linguística em que o significante é tão visível quanto o significado, isto é, em que a carne das palavras é tão importante quanto seu sentido (MERQUIOR, 1972, p. 3).

Lotman (1978) apresenta um conceito de linguagem que abrange as línguas naturais, as línguas artificiais (como as linguagens das ciências, linguagens de sinais convencionais) e as linguagens secundárias, sistemas de modelização, estruturas de comunicação que se sobrepõem à linguagem natural, como a religião e o mito. A arte, mesmo a que não utiliza a língua natural como material (como a pintura ou a música), é também um sistema modelizante secundário, que, como todo sistema semiótico, constrói-se sobre o tipo de linguagem. A língua natural é “o mais poderoso sistema de comunicação da colectividade humana. Pela sua própria estrutura ela exerce uma poderosa influência sobre o psiquismo e em muitos aspectos da vida social” (LOTMAN, 1978, p. 37). A literatura é um sistema de modelização secundário supralinguístico, ou seja, que utiliza a língua natural como base para articular uma linguagem artística, consideravelmente complexa em relação àquela:

O discurso poético representa uma estrutura de uma grande complexidade. Em relação à língua natural, ele é consideravelmente mais complexo. E se o conjunto da informação contida no discurso poético (verso ou prosa, neste caso isso não tem importância) e no discurso usual fosse semelhante, o discurso artístico perderia todo o direito à existência e desapareceria, sem dúvida nenhuma. (LOTMAN, 1978, p. 39)

Outra característica da linguagem artística é a de ser polissêmica. Lotman (1978, p. 59) destaca que o texto artístico “dá a diversos leitores uma informação diferente – a cada um segundo sua compreensão –, dá também ao leitor uma linguagem a partir da qual ele pode assimilar a porção seguinte de informações durante uma segunda leitura”. É nesse sentido que devemos conhecer e respeitar a história do aluno, seus conhecimentos e vivências prévios, a fim de equalizar a experiência efetiva de leitura. É fundamental não impor uma interpretação, promovendo uma leitura com e não uma leitura para os alunos, se buscamos que se tornem sujeitos leitores. Desse modo, espera-se que numa leitura em classe, o entretenimento, a compreensão e a interpretação do texto resultem de “uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia” (ROUXEL, 2013, p. 29).

Para Pound (2006, p. 40), literatura é linguagem carregada de significado, e a “grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”. Nesse sentido, a poesia, além de ser linguagem carregada de significado, ainda o é de forma condensada, pois tende a ser formulada com menos matéria verbal, o que a potencializa.

A linguagem comum, cotidiana, é automatizada, como são as ações quando se tornam habituais, quando estamos familiarizados com elas. Frases inacabadas e palavras pronunciadas pela metade no discurso prosaico são explicadas pela automatização. Reconhecem-se as palavras, os objetos, por algum ou alguns de seus traços, “ou reproduzidos como se seguissemos uma fórmula, sem que eles apareçam à consciência” (CHKLOVSKI, 1973, p. 44). Essa automatização altera a percepção das coisas, enfraquecendo o objeto. A arte promove a desautomatização, por meio da singularização dos objetos:

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado; a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já passado não importa para a arte (CHKLOVSKI, 1973, p. 45).

Dessa maneira, acreditamos que a literatura, enquanto expressão artística, pode sensibilizar o leitor e contribuir para ampliar suas percepções do mundo, por meio dessa desautomatização da linguagem que ela promove.

Outro aspecto do texto literário, no caso, do poema, se refere a suas especificidades enquanto gênero: versos, tipos de verso, tipos de rima, escolha de campo semântico, figuras de linguagem, efeitos estéticos no texto e projeção de imagens e de ideias na mente do leitor.

Essas especificidades foram trabalhadas com os alunos de forma diluída e não direta, ao longo da leitura e da interpretação dos textos, atentando para o que ressalta Todorov (2010) a respeito dos meios de análise, quando os compara aos andaimes utilizados na construção de um prédio: instrumentos necessários, mas que ao final da construção devem desaparecer. Os sentidos construídos no texto – sua finalidade – não devem ser substituídos pelos meios de acesso, pela estrutura. Esse é um conhecimento que deve embasar o trabalho do professor, no sentido de viabilizar o melhor aproveitamento da experiência do leitor, em que alguns desses aspectos poderão vir um pouco mais aparentes que outros, a depender do texto e da interação com os alunos.

3.1 DAS ESPECIFICIDADES E DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO POEMA

Para possibilitarmos uma melhor experiência com os poemas escolhidos para esta vivência de letramento e para embasar os exercícios dos alunos sobre a linguagem poética, nos apoiamos em Goldstein (2005), Candido (2002), Ribeiro Neto (2014) e Pound (2006).

Goldstein (2005, p. 5) afirma que o poema tem uma unidade, inerente a toda obra de arte, e que, para efeito de análise, “é possível isolar alguns de seus aspectos, num procedimento didático, artificial e provisório”. No entanto, “Nunca se pode perder de vista a unidade do texto a ser recuperada no momento da interpretação, quando o poema terá sua unidade orgânica restabelecida” (GOLDSTEIN, 2005, p. 5).

Sobre como pode ser feita a análise, ressalta que:

Cabe ao leitor ler, reler, analisar e interpretar. Ao analisar, é mais simples começar pelos aspectos mais palpáveis do poema, aqueles que saltam aos olhos – ou aos ouvidos. A seguir, é preciso estabelecer relações entre os diversos aspectos do texto para tentar interpretá-lo. Não há "receitas" para analisar e interpretar textos, nem isto seria possível, dado o caráter particular e específico de cada criação de arte. O próprio texto deve sugerir ao estudioso quais as linhas de seu trabalho. Mas, de certo modo, é possível pensar-se em "técnicas" de análise que seriam uma espécie de auxiliar para o trabalho com texto (GOLDSTEIN, 2005, p. 6)

A autora nos lembra que toda atividade humana se dá em um determinado ritmo: desde os movimentos do corpo, que são ritmados, como as batidas e pausas alternadas do coração e a respiração; aos trabalhos coletivos que dependem do ritmo dos participantes para alcançarem maior rendimento. Assim também é com a produção artística do homem, em especial com a poesia:

Como o ritmo faz parte da vida de qualquer pessoa, sua presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida por um leitor atento, que é, ao mesmo tempo, um ouvinte. A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, perceberemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto. Mas se o leitor passar da percepção superficial para a análise cuidadosa do ritmo do poema, é provável que descubra novos significados no texto (GOLDSTEIN, 2005, p. 7).

São diversos elementos do poema que contribuem para a construção e percepção de seu ritmo, como repetições de sons (assonâncias e aliterações), de palavras, paralelismos, alternância de sílabas fortes e fracas, rimas, quantidade de sílabas poéticas, de versos, de estrofes. E mesmo na ausência de certos desses elementos, como ocorre na poesia modernista, que propaga o verso livre, é possível perceber e analisar seu ritmo, bem como sua relação com os sentidos

do texto. Candido (1996), analisando essa relação entre métrica e ritmo, afirma que o metro ditava o ritmo e que a partir do Simbolismo, com o verso livre, o ritmo compreende, também, o metro, porém já mais liberto; ficando a métrica a serviço do ritmo, e não mais o contrário. Em *Versos, sons e ritmos*, Goldstein (2005) segue analisando esses e os demais aspectos constitutivos do gênero poema, de forma minuciosa e rica em exemplos.

Nessa esteira, tratando dos aspectos constitutivos do poema em sua forma mais tradicional, Ribeiro Neto et al. (2014, p. 22) começam por um dos aspectos mais perceptíveis na materialidade do gênero poema, a versificação, e explica que esta

diz respeito aos processos que envolvem a construção e estruturação do verso no poema, abordando passo a passo os elementos que o compõem: os versos, as estrofes, as rimas. A escansão, a estrofação e o rimário fazem parte da Versificação (ou Metrificação).

E segue descrevendo detalhadamente e exemplificando as peculiaridades desses elementos, como a nomenclatura dos versos de acordo com a quantidade de sílabas poéticas; os três tipos de verso: verso regular, verso branco e verso livre; a nomenclatura das estrofes de acordo com o número de versos e as formas fixas, como o soneto, a balada e a quadrinha; o estudo das rimas e suas classificações e subclassificações e, por fim, o que classifica como elementos complementares na constituição do poema: *enjambement*, anáfora, metalinguagem, aliteração, assonância, onomatopeia, neologismo e antítese.

Em *Na sala de aula: caderno de análise literária*, o qual também embasa este trabalho, Candido (2002) faz a análise de seis poemas, focalizando os aspectos relevantes de cada texto, que ora pode ser o ritmo, ora a oscilação dos significados, o vocabulário etc., com maior ou menor minúcia, de acordo com o caso. Em comum,

está implícito o conceito básico de estrutura como correlação sistemática das partes, e é visível o interesse pelas tensões que a oscilação ou a oposição criam nas palavras, entre as palavras e na estrutura, frequentemente com estratificação de significados (CANDIDO, 2002, p. 3).

Por meio da análise desses seis poemas, o autor visa sugerir ao professor e ao estudante maneiras possíveis de se trabalhar o poema, considerando que cada um requer um tratamento específico, mas por meio de pressupostos teóricos comuns.

É preciso sempre destacar que essa discussão teórica enfocando o gênero poema, bem como os modelos e exemplos de análises, auxilia tanto na orientação para a leitura quanto na organização das atividades relacionadas à antologia, a qual, como veremos, apresenta uma grande diversidade de convenções poéticas. Entretanto, e, corroborando o que já citamos aqui, defendido por Todorov (2009), eles são meios de acesso à obra; são instrumentos, são recursos utilizados pelo professor, para contribuir na construção dos sentidos do texto pelos alunos. Estes, por sua vez, não precisam – nem devem – receber toda essa carga teórica. Cabe ao professor selecionar quais dos aspectos devem ser trabalhados e de que forma, sempre em função da construção de sentidos e respeitando-se os níveis de escolaridade. Em nosso caso, o primeiro dos anos finais do ensino fundamental. É recomendável, então, sutileza, tendo em vista também o nosso objetivo de contribuir com o letramento literário, entendido como um processo que vai além da escola, mas do qual ela é parte fundamental, sobretudo na formação do gosto pela leitura literária, do repertório e da autonomia desses alunos.

3.2 A POESIA E A ORALIDADE NA SALA DE AULA

Para que a leitura literária de poemas na sala de aula possa ser eficaz no seu objetivo de aproximar os leitores das possibilidades do texto poético, o professor precisa estar aberto a buscar novos procedimentos metodológicos, uma vez que, a forma como tradicionalmente se aborda o poema em sala de aula, mais afasta do que atrai.

Temos discutido até aqui que há pouca orientação específica e de ordem pragmática para o trabalho com o texto literário, sobretudo no ensino fundamental, em comparação com os outros aspectos trabalhados nas aulas de língua materna: linguagem e produção textual. E o que há explora apenas

lateralmente as possibilidades que o texto literário oferece. Isso é ainda mais escasso em relação ao texto poético. Refiro-me a documentos oficiais, como os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, e mesmo dos manuais didáticos, porque há, sim, obviamente, muitos estudos que se debruçam seriamente sobre essa questão. O que acontece é que eles chegam muito pontualmente à escola (ALVES, 2014). Em *Caminhos da abordagem do poema em sala de aula*, Alves (2008), por exemplo, aborda a contribuição de alguns estudos, tendo ele próprio uma vasta produção voltada ao trabalho com o texto poético, que tem nos apontado caminhos.

Em *Poesia, oralidade e ensino*, Pinheiro (2015) propõe uma aproximação desses três termos, em busca de uma metodologia para o ensino do gênero lírico que seja capaz de contribuir com a formação de leitores. Sua reflexão encaminha-se no direcionamento de que a realização oral do poema pode se constituir num instrumento pedagógico eficiente para formar leitores de poesia. Paul Zumthor, um dos pesquisadores que Pinheiro (2015) evoca para a reflexão sobre a leitura oral do poema no contexto escolar, pesquisou por longos anos a poesia oral, mostrando o valor que a voz assume na constituição das comunidades e dos sujeitos. Assim, refletir sobre a leitura oral do poema na escola pressupõe a consciência de que “a voz humana constitui em toda cultura um fenômeno central” (ZUMTHOR, 2014 apud PINHEIRO, 2015, p. 292).

A respeito da oralidade nas aulas de língua portuguesa, os PCN orientam para a escuta e produção de textos orais, de gêneros diversos, em que se espera que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. [...]
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (BRASIL, 1998, p. 49).

Como se pode observar, os PCN sugerem trabalhar os elementos não verbais envolvidos na escuta e produção de textos orais (gestos, expressões faciais, postura corporal), de modo que os alunos reconheçam e considerem a sua contribuição na produção de efeitos de sentidos nos textos. Esses elementos da corporeidade que perpassam os textos mediados pela voz estão envolvidos na performance.

É na pesquisa de Zumthor (2007), *Performance, recepção e leitura* (cuja primeira edição é de 1990), que nos ancoramos para aprofundar a reflexão sobre esses aspectos da oralidade envolvidos na mediação do texto poético no ambiente escolar.

Ao refletir sobre a linguagem na função comunicativa, Zumthor (2007, p. 48) afirma que ela se insere no tempo biológico que assume, sem ter sobre ele poder algum, e também é assumida por ele. Já a prática poética, “se situa no prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem (então, virtualmente o sujeito e suas emoções, suas imaginações, comportamentos) desse tempo biológico”. Ele destaca que essa luta contra a fugacidade do tempo que devora as palavras desperta uma consciência.

O pesquisador cita estudos que convergem na ideia de que a escrita surgiu como uma revolta contra o tempo, uma luta contra a fragilidade da condição temporal dos discursos. Isso é uma verdade tanto da poesia quanto da escrita, que, por meios não comparáveis, tendem ao mesmo fim.

É isto mesmo que funda aquilo que chamamos a literatura. Um encontro saboroso se produziu entre a linguagem poética e essa técnica extraordinária de escrita que ela encontrou em seu caminho. As origens da escrita estão provavelmente ligadas ao Oriente Médio, a necessidades econômicas, ao passo que na origem a poesia não se liga a nada disso (ZUMTHOR, 2007, p. 49).

Ele observa que os caracteres discursivos operam em conjunto: na disposição de textos, na intenção dos autores, na percepção dos ouvintes, espectadores, leitores. O que interessa ao pesquisador é a percepção, assim como as reações geradas em performance. Esta, por sua vez, em perspectiva geral, é próxima da “recepção”, da forma como é apresentada na estética da recepção, mas são conceitos distintos.

Enquanto recepção é um termo de compreensão histórica, performance é um termo antropológico. A recepção designa um processo que implica uma duração cuja extensão é imprevisível, podendo ser muito longa. Ela se relaciona à existência real de um texto na comunidade de leitores, medindo a extensão corporal, espacial e social onde o texto é conhecido e em que produziu efeitos.

Já a performance, por um lado, é relativa às condições de expressão, percepção e, por outro, designando um ato de comunicação tal, refere-se a um momento tomado como presente, com a participação dos implicados nesse ato de maneira imediata. Ela existe fora da duração. É a performance que realiza o que a estética da recepção denomina de “concretização”:

A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. Quando do enunciado de um discurso utilitário corrente, a recepção se reduz à performance: você pergunta o seu caminho, e lhe respondem que é a primeira rua à direita. Uma das marcas do discurso poético (do “literário”) é, seguramente, por oposição a todos os outros, o forte confronto que ele instaura entre recepção e performance. Oposição tanto mais significativa que a recepção de Virgílio e de Homero; mas nos situamos a uma tal distância temporal desses autores que o termo performance não tem mais sentido em relação a eles (ZUMTHOR, 2007, p. 50-51).

Ainda segundo Zumthor (2007, p. 62), “a leitura não é um ato separado nem uma operação abstrata e só há pouco tempo tomamos consciência disso”. Esboçam-se movimentos de desalienação da palavra humana, a longo prazo, que de crise em crise continuam a superar os contrários. Apesar de a civilização dita tecnológica estar em vias de sufocar o que ainda há de outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo, o que cada vez mais resiste na mídia, nas artes, na poesia, são as formas de expressão dinamizadas pela voz.

É uma nova era da oralidade, que ele denomina de neovocalidade, muito diferente do que foi a oralidade tradicional. Na sua qualidade de emanção do corpo, a voz é um motor essencial da energia coletiva. Assim é que: “talvez, dessa reintrodução da voz nos funcionamentos fundamentais do corpo social virá o que se poderia chamar de salvação: a despeito das recuperações e das comercializações inevitáveis, o retorno do homem concreto” (ZUMTHOR, 2007, p. 63)

A leitura, porque é encontro e confronto pessoal, é diálogo, prossegue Zumthor (2007, p. 63): “a ‘compreensão’ que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente à sua! Daí o ‘prazer do texto’”.

O autor faz uma divisão da história de um texto poético da seguinte maneira: o momento de formação, seguido do momento de transmissão, que, por sua vez, propicia o momento de recepção. Por consequência de sua característica de desalienar-se às limitações do tempo, o texto poético se conserva. Depois, haverá um número indefinido de outras recepções, que ele chama de reiteração. Numa situação de oralidade pura, em que desde a “formação” é operada pela voz, a transmissão e a recepção constituem um ato único de participação, de copresença, que gera o prazer. Esse ato único é a performance. A “conservação” fica a cargo da memória, mas na “reiteração” esta implica diversas variações recriadoras.

Na cultura ocidental contemporânea, a formação passa pela escritura. A primeira transmissão vai ser feita por meio desse traçado, manuscrito ou impresso, essa marca codificada, que subsiste, dali por diante, pronto para ser recebido pela leitura. A “conservação” se deve ao livro.

Ao comparar essas duas situações, Zumthor (2007, p. 66-67) constata que:

elas se opõem (muito esquematicamente) como um conjunto de processos naturais a uma série de procedimentos artificiais; em outros termos, sua relação não deixa de ter analogia com a de natureza e cultura no formalismo de Lévi-Strauss. A diferença essencial entre os dois modelos de comunicação que elas realizam reside em que, em situação de oralidade pura, se mantém, de momento a momento uma unidade muito forte, da ordem da percepção. Todas as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção, se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único. A situação de pura escritura-leitura (situação extrema, e que parece hoje cada vez menos compreensível para os mais jovens) elimina, em princípio totalmente, esses fatores.

Os tipos de performance podem ser distinguidos em uma gradação, sendo essa situação de pura escritura-leitura – a leitura solitária e puramente visual – o seu grau mais fraco, aparentemente próximo do zero; na outra ponta, a performance completa, que conta com audição e visão global do enunciado; e,

entre elas, quando falta elemento visual, como em mediações puramente auditivas, a exemplo do disco ou do rádio, ou em performances vocais diretas, em que a visão é suprimida.

Os jovens, inseridos nessa era da neovocalidade, e cada vez mais imergindo na interação por meios tecnológicos, tendem a rejeitar essa leitura solitária e puramente visual. Isso vem a reforçar o quanto é necessário mudar o tipo de mediação do poético, sobretudo na escola, espaço privilegiado de interação, em que a leitura do texto poético pode ser trabalhada no grau performancial mais alto.

Desse modo, a oralização de poemas no espaço escolar se constitui como uma prática que contribui para um maior interesse dos alunos, favorecendo a possibilidade de encantamento com o texto poético e a percepção de que “os poemas trazem um saber sobre o mundo, mas um saber permeado pela vivência, pela percepção sensorial do referido mundo. Não necessariamente um saber racional, ou, menos ainda, uma espécie de didática, de lição [...]” (PINHEIRO, 2015, p. 297). Essa afirmação dialoga com o conceito de conhecimento “antepredicativo” de Merleau-Ponty (apud ZUMTHOR, 2007, p. 78-79), que está na base da experiência poética: “uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, por motivos quaisquer, não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual todo o resto se constrói”.

3.3 ANTOLOGIA: O GÊNERO E O OBJETO

A obra literária trabalhada em sala de aula, *Poemas que escolhi para as crianças*, é uma antologia de poemas organizada pela escritora Ruth Rocha. Ao optar por uma antologia em lugar de uma obra de um único autor, a pretensão era a de possibilitar um espectro maior de contato com a leitura literária de poemas. Dada a heterogeneidade da turma, oferecer uma diversidade de estilos, períodos, autores e temas, é uma tentativa de criar várias “portas de acesso” para o encontro do leitor com o texto literário e com a força humanizadora da poesia.

3.3.1 O gênero antologia e a relação com as tradições

Os textos objeto de nossa vivência literária são do gênero literário poema, mas ao serem apresentados em uma compilação, cabe lançarmos o olhar para o gênero discursivo antologia, que, enquanto tal, tem suas especificidades. Sobre o tema antologia, trazemos aqui um pouco da contribuição de Silvana Serrani (2008), em seu artigo “Antologia: escrita compilada, discurso e capital simbólico”. É valorosa também a contribuição de Ivete Walty (2005), no artigo “É de menino que se torce o pepino: antologia e formação do leitor”, em que analisa uma antologia de 1958, *Coração infantil*, de Vicente Peixoto, revelando o caráter pedagógico desse gênero no Brasil à época da publicação.

Serrani (2008) afirma que a antologia, compilação de textos selecionados, em geral seguindo um levantamento histórico, se consolida enquanto gênero discursivo no século XVIII, na Inglaterra, devido à presença de dois fatores: o aumento do público letrado e o crescente volume de literatura impressa. Segundo a autora, haveria uma suposta descontextualização inerente às antologias, uma vez que tais compilações reeditam textos de diversos contextos, e sob critérios e princípios distintos. Essa particularidade tornaria os textos incluídos nas antologias

deshistoricizados (sic), despolitizados e, portanto, “atemporais”, imortais, ou “eternamente contemporâneos”. Entretanto, entender a antologia como discurso requer analisar sempre as condições específicas de sua produção. Não existe discurso descontextualizado (SERRANI, 2008, p. 272).

Desse modo, o contexto não é, nem poderia ser, o mesmo dos textos em suas publicações originais:

[...] conforme Bakhtin, os gêneros discursivos têm suas condições de produção e circulação que lhe são próprias nas diferentes esferas sociais. Uma antologia convida a leituras em que a configuração contextual é necessariamente diferente daquela dos textos originais, mas isso não significa que a descontextualização seja uma característica inerente ao gênero. Assim, constatamos que o olhar discursivo permite evitar generalizações simplificadoras em relação ao gênero antologia (SERRANI, 2008, p. 274).

Há no gênero antologia uma forte relação com as tradições e patrimônios literários nacionais e com a formação de leitores. Por oferecer muita informação do modo como se escreve e se lê literatura em uma dada cultura e em dada época, “o gênero contribui diretamente para formar e transformar cânones, confirmar reputações literárias e estabelecer ou interferir em práticas letradas de gerações de leitores” (SERRANI, 2008, p. 270). Representa um dos veículos pelos quais a crítica literária se torna uma arena de autoexame cultural, como observa Benedict (apud SERRANI, 2008, p. 278), “essa cultura [...], enquanto construída pela antologia literária mediante sua retórica, suas práticas de compilação e circulação, bem como seu papel cultural, constitui a internalização de valores de crítica”. Serrani (2008) ainda destaca que as compilações, “ao facilitar a categorização da literatura, revelam princípios organizacionais que indicam formas em que se espera que os leitores comprem, leiam e pensem sobre a escrita literária”.

A esse respeito, da relação das antologias com a formação de leitores, com as tradições e patrimônios literários e com todo um sistema de valores, trazemos a análise de Walty (2005), sobre a antologia de 1958, *Coração infantil*, de Vicente Peixoto. Por meio da escolha de autores e textos, ela busca delinear as configurações de língua e literatura em sua relação com configurações de pátria no contexto da educação brasileira. Antes de analisar os textos presentes na coletânea, a autora se detém sobre o prefácio, tomando-o como

elemento esclarecedor do texto maior”, em que está presente como um de seus objetivos “incutir no espírito e no coração das crianças, o amor à escola, à família, à pátria, o respeito aos mestres, aos pais e aos semelhantes e o culto às nossas tradições e nossas coisas (WALTY, 2005, p. 186).

À autora interessa a leitura da antologia que marcou sua infância e formou parte de sua geração, para investigar vetores desse processo de formação. Além dos 50 textos, há “pontos de Ciências naturais – Higiene, Geografia e História do Brasil”, e ainda quatro conjuntos de “Pensamentos e Provérbios”,

a confirmar o intuito pedagógico da coletânea em sua fixação de valores de sustentação político-social da nação, considerando que o provérbio é,

por excelência, a linguagem estratificada, ratificadora de crenças difundidas no e pelo senso comum (WALTY, 2005, p. 188).

São provérbios que ressaltam o reforço do valor do trabalho, a importância da previdência e da economia, tais como: “Imita a formiga viverás, sem fadiga”, ou: “guarda em moço, acharás em velho”. A autora observa que a maioria dos verbos está no modo imperativo, ao lado de outros no presente do indicativo, o que lhes confere um tom sentencioso. São também ressaltados os valores das boas companhias, cuja dicotomia bom/mau reforça a separação em grupos sociais, bem como a caridade cristã.

A autora analisa alguns dos textos do livro, observando os valores que estes veiculam, como os já encontrados nos provérbios, e a força da aparência e da retórica nas relações hierarquizadas, sendo reforçada a cada texto por meio do preciosismo do vocabulário e das escolhas lexicais. Os textos relativos à família, sobretudo os que louvam o amor filial, encarecem o engrandecimento da mãe como à pátria. Em alguns textos, essa relação mãe/filho se amplia para o amor de Deus por seus filhos, em que “a família, incluída aí a sagrada, ancorada na figura da mãe, é um dos sustentáculos da Pátria” (WALTY, 2005, p. 190).

Assim, na análise dessa autora (2005), são três os vetores da educação que a literatura brasileira veiculada em antologias, nesse período, defende: Deus, Pátria e Família, perpetuando o vetor nacionalista já apontado por Antonio Candido nas antologias de sua geração, de algumas décadas antes. Outras formas de nacionalismo atravessam a cultura brasileira desde a publicação, em 1900, de *Por que me ufano de meu país*, de Afonso Celso, a que se refere Candido. Seja uma face mais pessimista em Euclides da Cunha e, mais tarde, em Monteiro Lobato, ou o nacionalismo crítico da semana de Arte Moderna de 1922, e mesmo considerando outras correntes nacionalistas conservadoras, permanecem as literaturas romântica e parnasiana em sua criação do mito fundador da nação (WALTY, 2005).

A análise de Walty (2005) da antologia *Coração infantil* exemplifica como esse gênero discursivo se relaciona com as tradições e os valores de uma época, e demonstra o caráter pedagógico das antologias direcionadas ao público infantojuvenil, sobretudo até a primeira metade do século XX. Num contexto de uma jovem república, em busca de uma identidade nacional, o discurso de tom

ufanista e de exaltação da pátria presente em *Coração infantil* e em outras antologias não é restrito à literatura, sendo bem mais abrangente.

A tônica moralizante não era exclusividade das antologias que traziam textos em prosa, como a analisada por Walty (2005). É uma característica presente na produção literária para crianças nesse período, inclusive nos poemas, como podemos observar em Oliveira (2012), que em sua dissertação de mestrado apresenta um levantamento do percurso da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, para rever o percurso da poesia para esse público, identificando transformações ao longo da história. A autora (2012) divide esse percurso em dois blocos, o primeiro vai do final do século XIX até a década de 1970, e o segundo, de 1980 até a primeira década do século XXI. Sobre a poesia do primeiro período, ela constata:

Na primeira fase da produção poética dedicada à criança, há a intenção de se criar modelos de conduta, norteados pela concepção de que a criança deve ser ensinada com instrumentos atrativos, pelo projeto de construção de uma identidade nacional, valores religiosos que regulavam a moral e pela estrutura de organização social burguesa (OLIVEIRA, 2012, p. 40).

Na seção em que se dedica especificamente a antologias de poemas para esse público, Oliveira (2012, p. 82) reforça que as primeiras publicações de antologias, “ainda no século XIX e até a primeira metade do século XX, traziam textos avaliados como exemplares no uso da linguagem e na divulgação de ideias e valores que contribuiriam para a formação do sujeito”. E que, na segunda metade do século XX, com as concepções de formação de leitor, reunir poemas escritos para adultos em obras a serem lidas por crianças, “passa a ser uma estratégia utilizada com a intenção de oferecer textos literários de boa qualidade que pudessem ser compreendidos por leitores inexperientes e, assim, formar o hábito de leitura por meio do prazer” (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

Henriqueta Lisboa, escritora mineira, professora, escreveu poemas para crianças e jovens e também organizou antologias para esse público. Sua poesia denota um avanço na experimentação formal e estética. Para Zilberman e Lajolo (1985 apud OLIVEIRA, 2012), em seu livro *O menino poeta*, de 1943, “em geral os poemas refletem a incorporação do projeto modernista de busca, representação e reflexão sobre a realidade no país”, denotando mudanças

culturais importantes. Neves (2014, p. 18), no artigo “As antologias organizadas pela escritora Henriqueta Lisboa nas décadas de 1960 e 1970”, afirma que:

Ao tematizar a infância, redigir ensaios sobre a relação entre poesia e educação e organizar antologias para crianças e jovens, Henriqueta Lisboa recorre à concepção de educação estética em um sentido mais amplo. Educar esteticamente para Henriqueta não se limita ao estabelecimento de modos de agir, pensar e sentir de acordo com o instituído pela sociedade burguesa. Para a escritora mineira, a poesia ensina ao fazer o leitor refletir criticamente sobre si mesmo e sobre o mundo no qual está inserido, sem perder a sensibilidade.

Henriqueta organizou quatro antologias para a infância e a juventude: *Antologia poética para a infância e a juventude* (1961); *Literatura oral para a infância e a juventude* (1969); *Antologia escolar de poemas para a juventude* (s/d); *Antologia de poemas portugueses para a juventude* (2005), sendo essas duas últimas compostas a partir da primeira, *Antologia poética para a infância e a juventude*, de 1961, segundo Neves (2014). Analisando desde os prólogos de suas obras, seus ensaios e sua poesia, observa-se que: “Com base na concepção de arte como ‘liberdade’, Henriqueta Lisboa deixa transparecer [...] uma posição contrária ao didatismo imposto à produção de obras literárias voltadas para a criança e para o jovem no período em que escreve seus textos” (NEVES, 2014, p. 22).

Na década de 1970, se dá o boom da literatura infantil, e Oliveira (2014) cogita que, pelo volume de publicações, isso ocorre com a poesia para esse público a partir da década seguinte, com o surgimento de obras e poetas que se tornariam referência tanto para leitores quanto para pesquisadores nos anos 1990:

Nos últimos vinte anos – a transição de séculos – podemos identificar dois movimentos simultâneos: por um lado, a consolidação de obras que constituem um arcabouço da Poesia Infantil e Juvenil por meio da republicação de textos; por outro, o surgimento de uma nova forma de poesia com muitas variações a partir da criação dos suportes digitais, da incorporação de recursos computacionais na produção e recepção do texto e da popularização do acesso à internet. Nesse contexto de permanência e mudança, a poesia de autores do cânone da literatura brasileira para adultos volta ao cenário através de antologias, não sob a égide de textos exemplares, mas a partir da concepção de que se deve garantir ao leitor a experiência mais variada quanto for possível. Tomando a leitura como um processo dialógico e o texto literário como uma constituição de camadas de sentido, o jovem leitor alcançará o

efeito estético e avançará em sua competência leitora à medida que tiver contato com textos de qualidade (OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Esse é o contexto em que se insere a antologia de Ruth Rocha, objeto de nosso estudo, *Poemas que escolhi para as crianças*, de 2013. Os poemas de autores do cânone são apresentados lado a lado com os de autores não canônicos, indistintamente, proporcionando variedade estética em recorte temático, como explicitamos a seguir.

3.3.2 A antologia *Poemas que escolhi para as crianças*

Na antologia utilizada, os textos são apresentados em blocos temáticos. No total, são 98 poemas, divididos em nove capítulos: “Bichos e Bichinhos”, “Meninas e Meninos”, “Valentia”, “Família”, “Cantigas”, “Terra Brasilis”, “Amor”, “Filosofias” e “Poesia”. Para cada capítulo, há um ilustrador diferente. Entre os poemas, estão obras de autores consagrados, de diferentes épocas, e estilos, como Ana Maria Machado, Artur Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Casimiro de Abreu, Castro Alves, Ferreira Gullar, Mario Quintana, Olavo Bilac, Patativa do Assaré, Paulo Leminski, Pedro Bandeira, Vinicius de Moraes, e de outros não tão conhecidos ou difundidos – ao menos, não na mesma proporção, mas de obras de grande qualidade estética, inclusive premiadas. Há poemas de diferentes graus de complexidade, sendo boa parte deles bastante complexos, não oferecendo uma compreensão imediata. Isso é positivo na medida em que “impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes” (ROUXEL, 2013, p. 25). E mesmo os que trazem uma aparente simplicidade pelo uso de linguagem acessível, habitual, podem revelar alto grau de complexidade.

antologia, minha seleção foi feita tentando sintonizar meu gosto com o que eu imaginava que meus alunos pudessem gostar, mas também observando alguns aspectos de ordem prática, de como abordá-los em sala.

O primeiro capítulo, “Bichos e bichinhos”, é um dos maiores do livro, com dezessete poemas. Talvez por ser tão trabalhado esse tema em poemas para crianças. Há uma vasta produção de poesia voltada para o público infantojuvenil com essa temática, como afirma Alves (2008, p. 37):

Depois de obras centrais que retomam esta temática, como a de Vinicius de Moraes (*A Arca de Noé*), Sidônio Muralha (*A dança dos pica-paus* e *A televisão da bicharada*), José Paulo Paes (*Olha o bicho*) e de Sérgio Caparelli (*A jiboia Gabriela*) observa-se que muitos poetas estão revisitando a temática dos bichos.

Essa afirmação Alves (2008) a faz em um artigo em que discute algumas relações entre a denominada poesia infantil e sextilhas populares que têm como tema a representação de animais, “Tesouros da poesia popular para crianças e jovens”. Nesse artigo, afirma que ao averiguar algumas obras do que se denomina poesia para crianças no Brasil, vê-se que uma das fontes dos poetas é a literatura popular oral, e que “adivinhas, parlendas, provérbios, ditos populares são, muitas vezes, pontos de partida de importantes poetas para a criação de seus poemas”. Outro aspecto que a poesia para crianças partilha com a literatura de tradição oral é o humor. Segundo Alves (2008, p. 43): “O humor não é exatamente um tema; trata-se, antes, de uma atitude. A poesia oral, como um todo ostenta esta atitude”. Em *Poemas que escolhi para as crianças*, essa atitude bem-humorada é bastante presente, a começar pelo primeiro poema do livro, que também traz uma expressão popular, e essa atitude de humor se completa justamente pela presença dela:

Siri

Siri
não ri
em serviço.

Se troca a casca
vira ouriço
procura concha,
busca uma toca e,
sumiço.

Não dá mole por aí.
Pra não virar sopa
faz boca de siri.
(Ana Maria Machado)

Na sequência do capítulo, os seguintes poemas e seus respectivos autores:

Canto, Elza Beatriz
Emas, Manoel de Barros
Cavalo-marinho, Cacaso
¹“o golfinho salta”, Fabrício Corsaletti
“Tromba o elefante é o único animal que tem”, Arnaldo Antunes
“o gato e o bode”, Fabrício Corsetti Relâmpago, Cassiano Ricardo
O ron-ron do gatinho, Ferreira Gullar
“Tão lindas as aranhas”, Qorpo Santo
Formiguinha, Qorpo Santo
O elefantinho, Vinicius de Moraes
Tamanduá-bandeira, Lalau
Formigas, Francisco Alvim
Zoologia, Mario Quintana
Beija-Flor, Ana Maria Machado
Borboletas rabo-de-andorinha, Lalau

O capítulo seguinte é intitulado “Meninos e Meninas”, com nove poemas:

Meus oito anos, Casimiro de Abreu
Um canto e tanto, Anna Flora
Esperando Sarinha, Adélia Prado
Que bela, a Isabela, José Paulo Paes
Menina lendo, Frederico Barbosa
Teteia, Francisco Alvim A boneca, Olavo Bilac
Na praia, Renata Pallottini
Velha anedota, Artur Azevedo

O terceiro capítulo, “Valentia”:

Canção do Tamoio, Gonçalves Dias
O gol, Ferreira Gullar
O anjo das pernas tortas, Vinicius de Moraes
Gaúcho, Ascenso Ferreira
“um fusca”, Angélica Freitas
“As bruxas de Bruxelas”, Angélica Freitas
Vai já pra dentro, menino!, Pedro Bandeira

O quarto capítulo reúne poemas do tema “Família”:

¹ Na antologia, os poemas que não têm título são apresentados no sumário com o primeiro verso entre aspas.

Criança, Renata Pallottini
 Dendimim, Iacyr Anderson Freitas
 Já passou, Paulo Becker
 Vidente, Manoel de Barros
 O muro, Manoel de Barros
 Café com leite, Renata Pallottini
 Distinção, Carlos Drummond de Andrade
 I de Irmão, Elza Beatriz
 Impressionista, Adélia Prado
 A minha barriga, Qorpo Santo
 Chuva, Rita Espescht
 Orfandade, Adélia Prado
 Conflito de Gerações, Renata Pallottini
 Estojo de costura, Carlos Drummond de Andrade
 A avó, Olavo Bilac
 Um telefone, Francisco Alvim
 Cajueiro pequeno, Juvenal Galeno

O quinto capítulo, “Cantigas”:

Anímico, Adélia Prado
 A Santa Inês, José de Anchieta
 Valsinha, José Paulo Paes
 Rápido e rasteiro, Chacal
 “Bumba meu boi! Bumba”, Joaquim Cardozo
 O instrumento é necessário, Paulo Mendes Campos

“Terra Brasilis” é o sexto capítulo:

Metamorfose, Cassiano Ricardo
 Minha terra, Casimiro de Abreu
 Quando chove, Frederico Barbosa
 Cidadezinha qualquer, Carlos Drummond de Andrade
 Lua cheia, Cassiano Ricardo
 Falta água e falta, Amador Ribeiro Neto
 Os engenheiros de minha terra, Ascenso Ferreira
 Na, Alberto Martins
 Dois Poemas, Alberto Martins
 O sertão, Patativa do Assaré
 Folclórica, Ilka Brunhilde Laurito

O sétimo capítulo traz o tema “Amor”:

A maior atração, Péricles Cavalcanti
 Ensinamento, Adélia Prado
 Happy end, Cacaso
 A flor do maracujá, Fagundes Varela
 As duas flores, Castro Alves
 Classe mista, Carlos Drummond de Andrade
 Violeta, Casimiro de Abreu
 Num outro dia qualquer, Felipe Sussekind

“Filosofias” é o tema do oitavo capítulo:

Filosofia, Ascenso Ferreira
 Profissão: menino, Paulo Mendes Campos
 “Nesta vida pode-se”, Paulo Leminski
 Pescaria, José Paulo Paes
 Brancos e Negros, Pedro Bandeira
 Cartonagem, Adélia Prado
 Aos predadores da utopia, Lau Siqueira
 Profissão de febre, Paulo Leminski
 O carro, Renata Pallottini
 Um ano novo, Renata Pallottini

Por fim, o nono e último capítulo traz poemas sobre o tema “Poesia”:

Convite, José Paulo Paes
 Harmonicórdio, Fagundes Varela
 Forma, José Lino Grunewald
 Procurar o quê, Carlos Drummond de Andrade
 “Quand” Augusto de Campos
 A um passarinho, Vinicius de Moraes
 A invenção da piada, Ricardo Silvestrin
 Poesia, Carlos Drummond de Andrade

Essa diversidade e quantidade de poemas foi um fator particularmente desafiador, pela dificuldade que tive em selecionar os textos. A escolha foi guiada pelas minhas preferências enquanto leitora, mas o tempo inteiro balizada pela projeção do que pudesse interessar mais aos alunos, que pudesse ser mais acessível à sua compreensão, e, mais uma vez, atenta ao que afirma Rouxel (2013, p. 24): “é importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”; mesmo sabendo que à minha disposição estavam vários poemas que atenderiam a essa orientação, pois ali já estavam selecionados por uma autora com vasta experiência com aquele público. No entanto, a minha seleção para os meus alunos, além de necessária, particulariza ainda mais, personaliza a nossa experiência, de modo a favorecer que as suas subjetividades sejam afloradas na leitura, contribuindo com o que se espera da leitura na sala de aula:

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que

participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Devo mencionar, ainda, que essa minha escolha dos poemas também foi ponderada pela minha limitação sobre como proceder no encaminhamento da análise-interpretação de alguns deles, ainda que entre minhas preferências pessoais. E que também inclui alguns por uma questão de representatividade, mesmo que não fizessem parte de minha escolha pessoal.

4 A PROPOSTA INTERVENTIVA E SEU DESENVOLVIMENTO

Esta proposta de intervenção foi realizada na turma do sexto ano do turno matutino da Escola Estadual Dr. Maia Neto, com o livro *Poemas que escolhi para as crianças*, antologia de Ruth Rocha. Para a elaboração de nossa prática de leitura, visando contribuir com o processo de letramento literário dos alunos, baseamo-nos na sequência básica de letramento literário na escola, proposta por Cosson (2007). Constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, tal sequência oferece uma boa metodologia de trabalho com o texto literário, mas não é algo intocável. Como afirma o próprio autor:

é possível misturar [...] a leitura com a interpretação, a motivação com a introdução, sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor e da escola. O que não se pode perder de vista é a ideia de conjunto ou de ordenamento necessários em qualquer método (COSSON, 2007, p. 72).

Além das características de alunos, professor e escola, acrescento as características da obra. As particularidades do gênero trabalhado são um elemento pelo qual a sequência básica também pode sofrer alterações. A forma como o autor apresenta e exemplifica a sequência básica se presta muito mais ao texto em prosa, independentemente do gênero; mas ainda assim vai haver diferença numa proposta de trabalho com um romance ou com um livro de contos ou de crônicas, por exemplo. Dadas as características do gênero poema, faz-se necessário moldar a sequência. Assim, a construção de nossa proposta utilizou o modelo de sequência básica de Cosson (2007), adaptando-a para o trabalho com o texto poético, buscando apoio em Pinheiro (2002), no tocante ao trabalho específico com a poesia em sala de aula, e Zumthor (2007) e Pinheiro (2008, 2015, 2017), no que se refere ao trabalho com a realização oral do poema e sua importância no espaço da sala de aula e na aproximação do leitor à linguagem poética.

4.1 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA

A motivação consiste numa etapa de preparação do aluno para entrar no texto, favorecendo o encontro do leitor com a obra. Deve durar apenas uma aula, preferencialmente junto à outra (um encontro com duas aulas seguidas), para dela passar logo à introdução.

A introdução é o momento dedicado à apresentação do autor e da obra. O professor deve trazer informações básicas sobre o autor, fazer a apresentação física da obra e de seus elementos paratextuais, falar sobre as qualidades e a importância do livro, de modo a justificar sua escolha. Essa etapa não deve se estender muito, pois “sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2007, p. 61).

A leitura e a interpretação são duas etapas distintas na sequência de Cosson (2007), mas que, dadas as peculiaridades do gênero poema, em especial no que se refere ao tamanho dos textos e à duração da leitura, a interpretação se dá ao longo do acompanhamento da leitura, que se faz necessário, como destaca o autor (2007, p. 62): “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Para esse acompanhamento de leitura, ele propõe que sejam feitos alguns intervalos. Tais intervalos devem auxiliar os alunos em suas dificuldades e são momentos em que estes são convidados a apresentar os resultados de sua leitura, o que pode ocorrer em diálogos com a turma ou em atividades específicas. Funcionam “como uma espécie de diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura” (COSSON, 2007, p. 64).

Essa seria uma primeira adaptação da sequência básica ao nosso contexto específico. A sequência básica de letramento literário é explicada e exemplificada com textos em prosa; o que o autor chama de acompanhamento de leitura, para o qual são relevantes os intervalos, no trabalho com o texto poético, acontece de forma imediata, já sendo ligado à etapa de interpretação. Segundo Cosson (2007, p. 66), as atividades da interpretação “devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Para esses momentos de leitura e interpretação, é importante preparar o ambiente. Decoração de sala, disposição diferente das carteiras, trazer para a sala algum adereço, ou mesmo conseguir levar a turma a

outro espaço da escola, como a biblioteca ou o pátio, podem contribuir para uma maior concentração e entrega dos alunos ao momento, facilitando a “entrada” nos textos.

4.2 O NOSSO CONTEXTO ESCOLAR

Antes de relatarmos como se desenvolveu efetivamente este trabalho, se faz necessária uma breve contextualização de nossa realidade escolar, bem como da turma. A Escola Estadual Dr. Maia Neto tem sede em Neópolis. Com mais de quarenta anos de fundação, o prédio nunca passou por reforma, assim como a maioria das escolas estaduais do Rio Grande do Norte.

No ano de 2016, o prédio foi interditado judicialmente e conseguimos ser acolhidos em uma outra escola do bairro, que tinha salas ociosas. Nenhuma reforma foi feita na escola e foi autorizado pela justiça que voltássemos a funcionar na sede. Iniciamos o ano letivo de 2017, mas ainda no primeiro semestre, houve nova interdição e voltamos para a escola que já havia nos acolhido no ano anterior, onde permanecemos. Dessa vez, a reforma foi iniciada, mas para constantemente. É uma situação delicada, por vários aspectos. Altera a rotina escolar, pois dividimos espaços com a escola anfitriã; então, para usar espaços comuns, como pátio, biblioteca, quadra, há sempre que se verificar a não utilização por parte da escola anfitriã, que naturalmente tem prioridade. Um único espaço, no qual funcionava o auditório da escola, abriga a secretaria, a sala dos professores, o almoxarifado e o depósito da cozinha de nossa escola. No Maia Neto funciona o fundamental I pela manhã e à tarde o fundamental II, já a escola que nos abriga, oferece o fundamental II pela manhã e o ensino médio à tarde. Desse modo, temos sempre alunos mais velhos dividindo o mesmo espaço, o que não chega a ser um problema, mas inspira certa atenção e não era uma realidade na nossa escola. O horário de intervalo é mais cedo, para não coincidir com o da outra escola, tanto por questões de logística na cozinha quanto pelos alunos “soltos”.

O mais grave realmente é que essa situação acarretou também perda de alunos, desde a primeira mudança, mas sobretudo em 2018, em que se esperava

iniciar o ano letivo já de volta à sede. Isso favoreceu o fechamento (ou a não formação) de turmas em 2018, o que impactou diretamente na lotação dos professores. Eu, que tinha nos anos anteriores duas turmas de sexto ano, perdi uma à tarde, mas ganhei uma pela manhã, pois a escola está passando pela reformulação imposta pelo governo, de ir gradativamente deixando de oferecer o ensino fundamental I e passando a oferecer o fundamental II nos dois turnos. Assim, fiquei inicialmente com uma turma pela manhã e outra à tarde.

As turmas tinham um perfil muito diferente, a começar por como eram formadas. A turma da tarde, com exceção de alguns alunos repetentes, era majoritariamente formada de alunos oriundos de outras escolas das redondezas, mas também de duas escolas um pouco mais afastadas, reconhecidas pela qualidade, mas que não oferecem o ensino fundamental II. Já a turma da manhã era formada, na maioria, por alunos que estudavam juntos nessa escola desde o começo do fundamental, com exceção de repetentes e de dois novatos. Essa configuração das turmas tem uma relação direta com o aspecto comportamental, que interferiu bastante na realização do trabalho proposto.

Iniciei com as duas turmas, a do matutino e a do vespertino. No entanto, logo ao final dos dois primeiros passos da sequência básica – motivação e introdução –, tive de deixar a turma do vespertino, pois com o fechamento de mais uma turma na escola, a professora mais antiga assumiria. Desse modo, as etapas seguintes só se concretizaram com uma turma. Esse fato mexeu muito comigo, com a organização dos meus horários, já que tive de procurar uma outra escola para completar minha carga horária, e encaixar uma única turma em outra escola não é algo fácil, considerando que eu já me dividia em duas escolas.

Nossa vivência literária com esta turma iniciou-se em 13 de março e teve culminância em 21 de junho, véspera do recesso escolar de duas semanas. Ao retornar às aulas, dedicamos ainda alguns encontros à produção textual em exercícios de escrita poética. São quatro aulas de língua portuguesa por semana, divididas em dois dias, sendo sempre duas aulas de 50 minutos juntas. O fato de ter conseguido que ficassem sempre duas aulas juntas favoreceu o trabalho, pois cada um dos encontros tinha 1h40 de duração. Esse é o tempo disponível de aula, embora nunca corresponda ao tempo real, uma vez que sempre se perde um pouco de tempo no início de cada aula. Quando há mudança na disposição do

espaço ou deslocamento para outros espaços da escola, também se perdem alguns minutos no final da aula. No caso dessa turma, perco um pouco mais de tempo do que nas outras, devido à grande indisciplina.

Diferentemente das turmas nas quais que iniciei o trabalho no segundo semestre de 2017, as duas turmas de 2018 eram desconhecidas para mim. Precisaria de um pouco mais de tempo, mas o trabalho precisava ser realizado o quanto antes, sob pena de perdermos o prazo de defesa da dissertação, já prorrogado. Por esse motivo, já no segundo dia de aula, levei um pequeno questionário para registrar as informações buscadas de forma oral no primeiro dia. Sempre que estou diante de uma nova turma, falo sobre mim e estímulo-os a falar um pouco sobre eles, seus gostos e hábitos de leitura.

Ao todo, 28 alunos responderam a essa pesquisa inicial. Sistematizando alguns dos dados colhidos nesse pequeno questionário, temos o seguinte: sobre a idade na data de aplicação: 2 alunos com 10 anos; 19 com 11 anos; 3 com 12 anos; e 4 com 13 anos. Desses 28, 9 alunos afirmam já terem sido reprovados uma ou mais vezes. Apenas cinco alunos afirmaram frequentar a biblioteca da escola, mas 23 afirmam gostar de ler. Sobre a leitura de poemas, 12 afirmaram gostar e 4 colocaram os poemas em até terceira colocação numa ordem de preferência de gêneros.

4.3 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

4.3.1 Motivação

Como primeiro momento de sensibilização para a leitura, exibimos o curta-metragem *Os livros voadores do dr. Lessmore*. Apesar de não ser uma produção nacional, optamos por ele para esse início por tratar da leitura e da relação com os livros, de modo geral, de uma forma lúdica, leve e divertida. Foi interessante também os alunos observarem aspectos estudados recentemente, como linguagem verbal e não verbal e a intertextualidade. Houve comentários mesmo durante a exibição, como, por exemplo, ao perceberem que o livro trazia cor aos personagens. Depois da exibição, comentamos um pouco sobre o filme. Se

gostaram ou não, se o fato de não ter diálogo atrapalhou ou não; observaram a questão das cores, como se o livro desse mais vida aos personagens, que ficavam coloridos ao ter contato com esse objeto. Uma das cenas que mais prendeu a atenção e que eles destacaram foi a da “operação” para salvar o livro velhinho que havia caído da estante; observaram que o que faz o livro continuar “vivo” é sua leitura.

Em seguida, iniciamos a apresentação do projeto, explicando que se tratava de um trabalho de mestrado no qual aplicamos o que estudamos e que os alunos são muito importantes nesse processo. Informamos, ainda, que o bom desenvolvimento do trabalho dependeria, em grande parte, do envolvimento e da colaboração deles.

4.3.2 Introdução

Para a Introdução, o projetor não abriu a apresentação em Power Point que havia preparado e tive de fazê-la sem esse recurso. Iniciei perguntando se já tinham lido algo de Ruth Rocha e alguns afirmaram que sim, enquanto outros afirmaram que já ouviram falar da autora, mas que não lembram se já leram algo dela. Fiz circular pela turma dois livros dela que tenho, enquanto falava sobre a escritora (havia imagens de várias capas de livros de sua autoria nos slides que não puderam ser exibidos. Nas outras turmas do ano passado, alguns alunos reconheceram alguns livros pela capa). Apresentei o livro que iríamos ler, em seguida fazendo-o circular também pelos alunos. Quando perguntei se gostavam de ler poemas, houve algumas negativas, outros ficaram calados, reticentes. Quem afirmou que gosta, o fez com sorriso no rosto e certa “empolgação”. Perguntamos se lembravam de algum poema de que gostavam e alguns falaram em “As borboletas” e “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles, pois já haviam apresentado uma encenação sobre tais poemas.

Expliquei o que era uma antologia e o porquê de eu ter escolhido aquela antologia para ler com eles. Falei um pouco sobre como ela está dividida, por temas, e sobre o fato de conter poemas de poetisas de variados estilos e também de épocas distintas, de poetisas vivos e de poetisas que já não estão entre nós.

Aproveitei para relacionar com o que vimos no filme sobre o livro “revivendo” ao ser lido, e expliquei que apesar de os autores que escreveram alguns desses poemas já terem falecido, seus textos continuavam “vivos” por continuarem sendo lidos. Mostrei para eles todas as partes do livro, destacando que cada capítulo tem um estilo de ilustração diferente, pois cada capítulo tem um ilustrador. Li para eles a contracapa e a pequena biografia de Ruth Rocha. Expliquei que faria uma seleção desses poemas, pois não seria possível ler todos em sala, já que conversaríamos um pouco sobre eles quando lêssemos. Passei uma lista para pegar contatos de whatsapp e facebook, a fim de criar um grupo em que poderíamos falar um pouco mais sobre nossas impressões e pelo qual eu mandaria os capítulos do livro digitalizados, para que pudessem ter acesso a todos os poemas.

4.3.3 Leitura e interpretação

Optei por fazer a leitura dos capítulos de forma linear, conforme aparecem no livro, com exceção de um deles, que deslocamos um pouco porque seria abordado de forma diferente. Para cada aula destinada a esse projeto, entreguei uma fotocópia de uma seleção dos poemas do capítulo. Em quase todas as seleções, busquei manter a ilustração, ainda que pequena e em preto e branco, mas sempre mostrando o original em sala.

Todos os momentos dessa vivência literária, entre março e início de maio, foram intercalados com aulas de conteúdos de língua e linguagem, com o auxílio do livro didático. Após a semana de provas, ocorrida na primeira semana de maio, as aulas foram dedicadas intensivamente ao letramento literário. Os conteúdos foram: linguagem verbal e não verbal, texto e produção de sentidos, intertextualidade, fonema e letra. Tais conteúdos estão presentes na primeira unidade do livro. O gênero textual presente nessa primeira unidade era o romance de aventura, o qual não trabalhamos nesse primeiro momento, para privilegiar o gênero poema. O gênero poema, no livro didático, é abordado somente na sexta unidade. Já teríamos elementos bastantes para trabalhar o gênero por meio de nossa vivência literária com os poemas da antologia, mas se temos o recurso do

livro didático, optei por agregá-lo ao trabalho. Depois da prova, ocorrida no dia 08 de maio, e durante o mês de junho, nos dedicamos quase exclusivamente ao processo de leitura e interpretação, intensificando o trabalho de oralização, e à preparação da externalização da leitura, elaborando uma pequena apresentação.

No segundo encontro desse projeto, o primeiro de leitura e interpretação, começamos falando de animais de estimação, se tinham algum ou tinham vontade de ter; eles ficaram bastante agitados, cada um querendo falar de seu bichinho. Alguns até soltaram a imaginação e disseram que tinham o que na verdade não tinham, até mesmo animais silvestres. Falamos um pouco também de insetos e dos medos que geralmente vêm associados a eles. Como a turma estava muito agitada, a atividade de desenhar um animal e descrevê-lo com palavras, ou simplesmente escrever sobre ele, que seria em grupo, foi realizada individualmente. Alguns alunos compartilharam seus desenhos e descrições com o grande grupo, como podemos ver a seguir em alguns registros desse momento:

Fotografia 1 – Aluno compartilhando o que escreveu sobre animal escolhido



Fonte: acervo da autora (2018).

Fotografia 2 – Aluno mostrando seu desenho



Fonte: acervo da autora (2018).

Passamos, finalmente, à leitura dos poemas selecionados do capítulo “Bichos e bichinhos”. Os poemas que selecionei para serem lidos com eles foram: “Siri” e “Beija-flor”, ambos de Ana Maria Machado, “O ron-ron do gatinho”, de Ferreira Gullar, “o gato e o bode”, de Fabrício Corsaletti, e “Borboletas rabo-de-andorinha”, de Lalau. Depois de uma leitura silenciosa, fiz uma leitura do primeiro poema; em seguida, alguns alunos quiseram ler, espontaneamente. Nesse momento, leituras individuais em voz alta, de acordo com o que escolheram ler, “Siri” e “Borboletas rabo-de-andorinha”.

Borboletas rabo-de-andorinha

Coloridas
Labaredas
Feitas
De seda.

Borboletas
Não batem as asas
Só para mostrar
Sua beleza.
Borboletas
Aplaudem
A natureza.
(Lalau)

Nesse primeiro momento de aproximação com a obra, o que mais procuramos provocar foi o olhar deles para a forma diferente de dizer as coisas que tem a poesia. Fui convidando-os a destacar o que haviam achado inusitado/interessante/ bonito/estranho nos poemas. Conforme destacam Micheletti et al. (2006, p. 26), “nem todas as camadas linguísticas serão trabalhadas com a mesma profundidade”, o que é determinado pelo próprio texto e pelo conhecimento que o professor tem de sua turma. Assim, fui chamando atenção para determinados aspectos que pudessem ser mais facilmente observados em cada poema, como a disposição visual, o aspecto sonoro, uma ideia apresentada, uma imagem criada (como a das borboletas aplaudindo a natureza ao bater as asas), procurando partir de seu conhecimento de mundo.

Antes de passarmos à leitura do poema de Ferreira Gullar, “O ron-ron do gatinho”, perguntei aos que criam gatos o que poderia ser aquele “ronco” que eles fazem. Alguns responderam que era pedindo carinho, outra disse que devia ser sono, porque o gato dela faz direto esse barulho e dorme muito. Fiz uma leitura expressiva para eles e depois conversamos um pouco sobre as ideias que o poema traz, de o gato ser como “uma maquininha” por causa do seu “ronco” e de o eu lírico afirmar ser calúnia (expliquei o sentido de calúnia) o ronco causar alergia. Observamos alguns aspectos formais, como a quantidade de versos por estrofe e a presença de rimas, e depois coloquei o vídeo de Adriana Calcanhoto, em seu musical para crianças, *Adriana Partimpim* (2005), no qual musicalizou o poema. Coloquei uma segunda vez para finalizarmos a aula cantando.

O ron-ron do gatinho

O gato é uma maquininha
que a natureza inventou;
tem pelo, bigode, unhas
e dentro tem um motor.

Mas um motor diferente
desses que tem nos bonecos
porque o motor do gato
não é um motor elétrico.

É um motor afetivo
que bate em seu coração
por isso ele faz ron-ron

para mostrar gratidão.

No passado se dizia
que esse ron-ron tão doce
era causa de alergia
pra quem sofria de tosse.

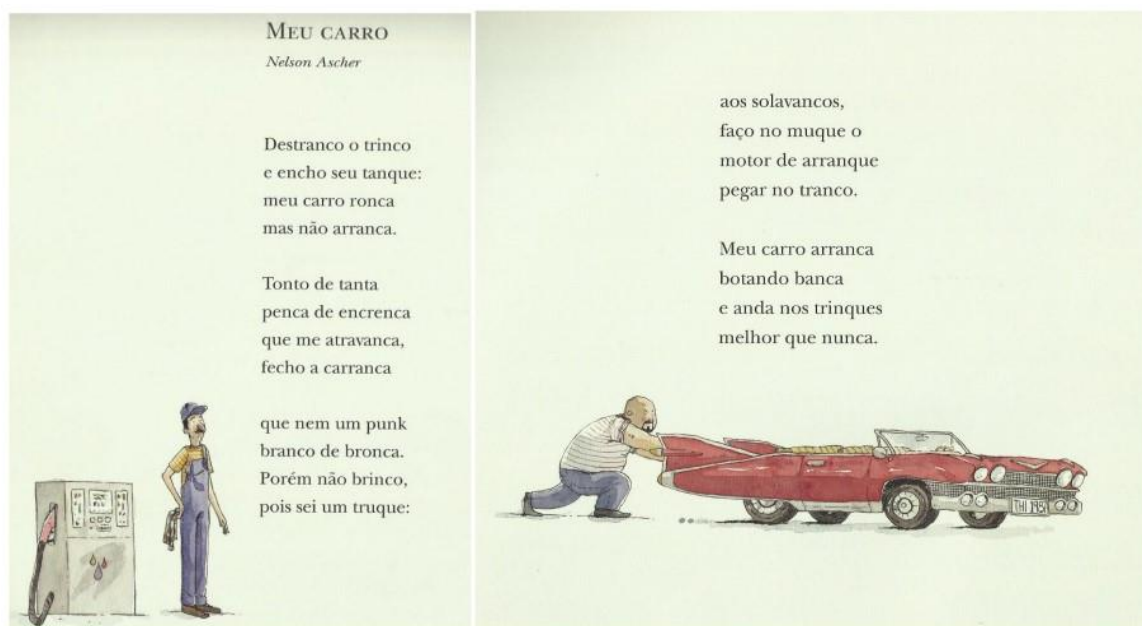
Tudo bobagem, despeito,
calúnias contra o bichinho:
esse ron-ron em seu peito
não é doença – é carinho.
(Ferreira Gullar)

Para o terceiro encontro, selecionei alguns poemas do capítulo Meninos e meninas: “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, “Um canto e tanto”, de Anna Flora, “Esperando Sarinha”, de Adélia Prado, “Que Bela, a Isabela”, de José Paulo Paes, “A boneca”, de Olavo Bilac, e “Velha anedota”, de Artur Azevedo. Desses poemas impressos, alguns lemos mais rapidamente, e em outros nos detivemos um pouco mais, que foram “Um canto e tanto”, “Esperando Sarinha” e “A boneca”.

O quarto encontro foi com o tema “Valentia”, e os poemas que selecionei para eles foram: “O gol”, de Ferreira Gullar, “O anjo das pernas tortas”, de Vinicius de Moraes, “Meu carro”, de Nelson Ascher, e “Vai já pra dentro, menino!”, de Pedro Bandeira. Infelizmente, ficou de fora da cópia que preparei para a turma, por algum descuido, um poema que eu gostaria de ter trabalhado, então fiz a leitura para eles, mostrando o texto no meu próprio livro. Iniciamos refletindo sobre a palavra valentia, o que isso poderia significar para eles. “Valentia é... ser valente”; e o que é ser Valente? É ter coragem; “Valente é um filme!” [risos]; ser forte; não ter medo... essas duas proposições geraram reflexões. Um aluno questionou que ser valente não era ser forte, mas que a valentia pode ser uma qualidade de quem não é forte, precisaria ser valente como se para compensar a falta de força física; foi então que pedi para olharmos mais atentamente a ilustração da abertura do capítulo, bastante relacionada a essa observação, em que uma cadelinha pequena late para um cachorro enorme (ambos estão de coleira, com seus prováveis donos).

O poema de Nelson Ascher, “Meu carro” é repleto de aliterações e já após uma primeira leitura expressiva, isso foi observado pelos alunos (não com esse termo), mas ainda sem fazerem uma relação direta com o sentido.

Figura 2 – “Meu Carro”



Fonte: Rocha (2013).

Foi necessário explicar os termos “carranca” e “punk”. Organizamos uma leitura coletiva em que cada um leu apenas um verso, em sequência. Expliquei que para dar certo, precisávamos ficar muito atentos, pois tínhamos que manter o ritmo. Ainda assim, muitas quebras na leitura, tanto por quem se dispôs a ler quanto por quem não queria, mas permaneceu no círculo. Na leitura seguinte, os mantive no círculo, mas os que estavam recitando deram um passo à frente, ficando um pouco mais para dentro do círculo, o que nos deixou mais próximos e favoreceu a concentração. Esse arranjo já funcionou um pouco melhor e conseguimos seguir com a oralização sem interrupções, mas ainda com atrasos. Eles foram ficando mais empenhados em conseguir realizar a tarefa em grupo, a ponto de se chatearem com quem atrasava. Houve quem propusesse que estes saíssem do grupo. Não permiti, mostrei que com empenho e atenção, conseguiríamos. E foi uma alegria quando conseguimos concluir a leitura no ritmo, fluida. Fizemos ainda mais uma leitura antes de passar aos outros poemas.

O quarto capítulo é sobre o tema “Família”, que optei por trabalhar mais à frente, então fomos ao tema “Cantigas”. Selecionei apenas quatro poemas, para tentar concentrar mais as atividades. É um capítulo pequeno, com apenas seis poemas. Primeiro, eles fizeram uma leitura silenciosa dos quatro poemas.

Quando perguntei o que acharam, grande parte foi logo dizendo que gostou do poema do cavalo marinho (“poema sem título”, de Joaquim Cardozo). Questionados sobre o que os fez gostar do poema, parece ter sido a simpatia pelo cavalo marinho, mas destacaram também o movimento do animal, alguns chegando a imitar com o corpo e com a mão. Passamos à oralização de cada um dos poemas. Começamos com “Anímico”, de Adélia Prado:

Anímico

Nasceu no meu jardim um pé de mato
que dá flor amarela.
Toda manhã vou lá pra escutar a zoeira
da insetaria na festa.
Tem zoadado de todo jeito:
tem do grosso, do fino, de aprendiz e de mestre.
É pata, é asa, é boca, é bico,
É grão de poeira e pólen na fogueira do sol.
Parece que a arvorinha conversa.
(Adélia Prado)

Primeiro, chamei a atenção para o título. Perguntei se alguém sabia o que era, ou o que imaginavam que fosse aquela palavra. Falaram em Anime (animação japonesa, que grande parte da turma assiste), outro falou animação e mais alguns disseram que tinha mais a ver com animal, pelo conteúdo do poema. Questionei o que essas palavras poderiam ter em comum, além das letras e fonemas, e falei que ao final leríamos a definição do dicionário. Fiz uma leitura bem expressiva do poema. Depois, uma dupla dividiu a leitura, alternando os versos (a cada dois versos). Ao terminarem, pedi que alternassem a leitura a cada vírgula nos versos 6 e 7. Mesmo se atrapalhando um pouco, eles realizaram o que foi solicitado. Em seguida, orientei que falassem novamente, agora fazendo a voz mais grossa em “tem do grosso” e mais fina e em “do fino”. Essas repetidas leituras e as orientações de oralização contribuíram para o envolvimento da turma na atividade e para uma verdadeira escuta do poema, uma leitura mais atenciosa, facilitando a construção dos sentidos do texto. Lemos em seguida “O instrumento é necessário”, de Paulo Mendes Campos:

O instrumento é necessário

Nas ondas do vento
Existe um dragão

E eu, vago, não tenho
 Adaga na mão,
 Existe a quimera
 Da minha evasão
 E eu, vago, não tenho
 A minha ilusão,
 Existe a beleza
 De toda emoção
 E eu, vago, não tenho
 Um lápis senão
 Eu punha depressa na mesma canção
 Adaga quimera
 As ondas do vento
 E um lindo dragão
 (Paulo Mendes Campos)

Depois de minha leitura, fomos às palavras desconhecidas para alguns: adaga e quimera. A primeira, outros alunos mesmo responderam; quimera, alguns conheciam enquanto monstro, ser mitológico, presente em alguns animes que costumam assistir; apresentamos então o outro sentido de quimera, ligado à fábula, à imaginação, ao sonho, diferente da realidade. Evasão foi outro termo não conhecido. Uma aluna leu sozinha e depois fizemos uma leitura compartilhada com quatro alunos, cada um lendo quatro versos. Depois desse momento, voltamos a falar sobre os sentidos do poema, relacionando-o ao título; fomos identificando os instrumentos que o eu lírico diz não ter e a que se relacionavam: a adaga, para o dragão; a ilusão, para a quimera; e um lápis para a beleza das emoções e para colocar tudo aquilo numa mesma canção. Mesmo dizendo não ter os tais instrumentos, acaba colocando tudo na mesma canção, como afirma que faria se tivesse o instrumento lápis.

Passamos à leitura de “Valsinha”, de José Paulo Paes. Perguntei sobre a dança, valsa, se já tinham dançado, onde se costuma dançar valsa, já que não é uma dança muito comum no dia a dia. Alguns se lembram de terem dançado na formatura da alfabetização, outros não lembravam de terem tido formatura, e algumas meninas citaram festa de quinze anos. Perguntamos como era a dança, um aluno chegou a fazer o movimento. Li o poema, perguntei o que mais gostaram.

Valsinha
 É tão fácil
 dançar
 uma valsa,

rapaz...

Pezinho
pra frente.
Pezinho
pra trás.

Pra dançar
uma valsa
é preciso
só dois.

O sol
com a lua.
Feijão
com arroz.
(José Paulo Paes)

Para procedermos com um trabalho mais forte de oralização, dividimos as estrofes em sequência, para memorizarem, o que foi bem tranquilo por serem estrofes curtinhas. No princípio tentei fazer primeiro no grande grupo, mas ficou muito tumultuado, então resolvi deixá-los em grupos de quatro pessoas, já que o poema tem quatro estrofes. Expliquei como fariam e fui passando nos grupos, espalhados pela sala. Eles fizeram o exercício de falar rápido e devagar: todo o poema lento, todo o poema rápido. Eles se envolveram bastante na atividade, mas não procedemos ao passo seguinte, que seria falar parado e em movimento, em razão do tempo e do tumulto, e para voltarmos à discussão dos sentidos do poema. Assim, voltamos ao grande círculo e perguntei se gostaram da atividade, a maioria das respostas foi positiva.

Depois disso, observamos o tamanho dos versos, como se alternavam, que eram versos pequenos, mas sempre um maior e um menor. Com essa observação e a intensa oralização, logo perceberam que a intenção do autor era simular o ritmo da valsa. Os primeiros comentários sobre o poema foram relacionados aos dois últimos versos da terceira estrofe e a toda a quarta estrofe: “[...] é preciso / só dois / O sol / com a lua / feijão / com arroz”. Observando que a valsa se dança em pares, uma aluna destacou que feijão com arroz é um par também, uma combinação “perfeita” (ao que alguns contestaram, alegando não gostar de feijão); o sol e a lua também. Nisso, outro aluno contestou que não podia, pois eles não se encontram. Então fomos buscar o que colocaria o sol com a lua, qual a “aproximação” que eles têm, observamos que ambos iluminam a Terra, são vistos no céu e estão em constante movimento (ao nosso olhar, pois

como outro aluno lembrou, quem se movimenta é a Terra), como se os astros “dançassem” no universo; assim como o feijão com arroz, eles se “complementam”.

Aproveitando-me de um dos alunos insistir que não “pode”, vi a oportunidade de falarmos um pouco sobre como a poesia não tem que ter compromisso com a nossa realidade, como às vezes ela pode se afastar, porque ela é feita, sim, de palavras da nossa língua, mas de forma criativa, criando imagens, sons e ideias que podem se distanciar do comum. E que às vezes pode causar estranhamento, mas que é justamente essa forma diferente de falar das coisas e esse estranhamento, que nos fazem apreciar um texto poético e mesmo ver as coisas de outro modo. Na aula seguinte, trabalharíamos com o livro didático, iniciando o capítulo sobre o gênero poema e esses aspectos seriam retomados.

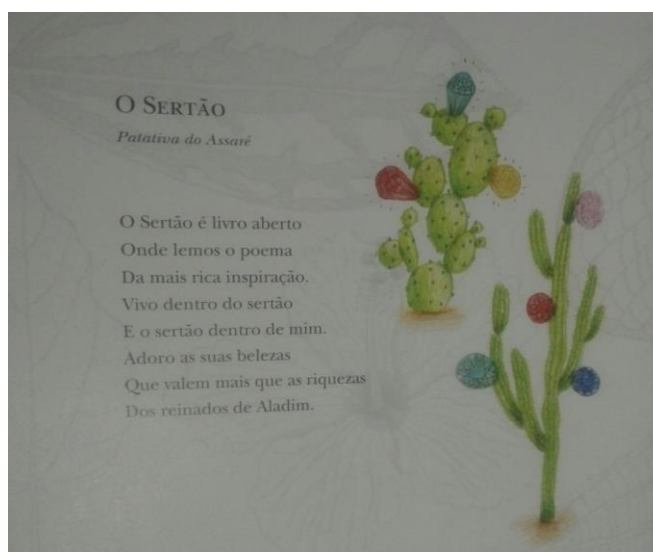
No livro didático, o poema trabalhado na abertura do capítulo é “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros. Fiz uma leitura bem expressiva, depois de conseguir o silêncio e a atenção da turma. O estranhamento deles parte já do título, e segue por outras expressões, como “criar peixes no bolso”.

Recorremos ao glossário disponível no final da página para esclarecer algumas expressões, mas antes pergunto se eles sabem explicar o significado daquelas palavras destacadas (ficam em destaque quando constam no glossário). Na palavra orvalho, um aluno lembrou-se de uma questão de um exercício de ciências, que perguntava sobre as gotinhas de água que ficavam em cima de carros ao amanhecer, mesmo sem ter chovido. Depois de comentar sobre o sentido dessas palavras, lemos o poema novamente. Alguns ainda tentaram explicar meios de “carregar água na peneira” literalmente e se divertiram com isso, mas logo viram que era um dos “despropósitos” do menino. Depois de conversarmos mais um pouco sobre o poema, pedi que fizessem no caderno as questões da seção “Para entender o texto”. Dei um tempinho para fazerem a primeira questão, para em seguida discutirmos o primeiro quadro de teoria, sobre a linguagem figurada, que partia da própria expressão de carregar água na peneira, mas retomamos algumas expressões populares para o conceito ficar bem claro. Em seguida, eles deram continuidade às questões e levaram a

atividade para terminar em casa. Comentamos as questões na aula seguinte e o segundo quadro, sobre eu lírico ou eu poético. Logo depois, vinha um poema cujo eu lírico é uma flor, “Copos de leite”, de Lúcia Pimentel Góes, e uma questão que ajuda a retomar a relação entre literatura e realidade. Em seguida, mais um quadro, com a definição de poesia e de poema.

Ainda nessa aula, entreguei a seleção com os poemas do tema Terra Brasilis, que foram os seguintes: “Cidadezinha qualquer” – Carlos Drummond de Andrade, “O sertão” – Patativa do Assaré, “Falta água e falta” – Amador Ribeiro Neto, “Os engenhos da minha terra” – Ascenso Ferreira, “Canção do exílio” – Gonçalves Dias, “Lua cheia” – Cassiano Ricardo. Fizemos a leitura de apenas um dos poemas e encerramos a aula solicitando que escolhessem um dos textos daquela seleção para treinarem vários modos de declamá-lo, buscando a melhor entonação, para que na próxima aula pudessem falar em voz alta de forma mais expressiva. O poema lido foi “O sertão”, de Patativa do Assaré, que segue abaixo. Antes de ler, falamos um pouco sobre o que se entende por sertão, e se já tinham ido a alguma cidade que ficasse no sertão; falamos de algumas características, como a vegetação, e demais paisagens marcantes, a falta de água que por muito tempo castigou e ainda castiga a região. Li para eles a “pequena bibliografia” do poeta, que consta no final do livro, juntamente aos demais poetas presentes na antologia.

Figura 3 – Poema “O Sertão”



Fonte: acervo da autora (2018).

Observamos que nesse poema não se fala das dificuldades que há no sertão (como nós mesmos nos referimos às dificuldades, ao falar sobre sertão e também como consta na bibliografia do poeta que ele “registrou as dificuldades da vida na caatinga nordestina [...]”); e sim do lado mais positivo. Observamos a ilustração, que eles acharam bem interessante por serem joias no lugar dos frutos, simbolizando as riquezas. Uma aluna lembrou que esses frutos resistem à seca e servem de alimento. Pedi que destacassem uma imagem criada nesse poema, que foi a do sertão enquanto um livro aberto, onde se lê um poema, que é um poema “da mais rica inspiração”, e questionei o que poderia ser essa inspiração. Chamei a atenção para a ideia construída no quarto e quinto versos, de que o eu lírico vive dentro do sertão e o sertão dentro dele, ao que os alunos comentaram que o sertão está no seu coração, que ele gosta muito e que mesmo que ele saísse de lá, o sertão estaria com ele. Questionei então se alguém ali “carregava” algum lugar dentro de si, como o poeta.

No encontro seguinte, muitos alunos faltaram. Como estávamos em menor número, só afastamos as cadeiras mais para o fundo da sala e nos pusemos em círculos, em pé. A maior parte dos alunos optou por fazer a oralização em dupla. Nem todos decoraram os poemas e se sentiram mais seguros com a folha, uns lendo mesmo, outros somente por segurança de poderem olhar quando esquecessem. Algumas duplas falaram o poema duas vezes, aperfeiçoando a entonação. Alguns alunos se recusaram a participar da atividade. Houve um aluno que começou a falar, mas desistiu e não houve acordo de voltar. Outro colega assumiu o lugar dele, para a dupla não ficar desfalcada. Ao final desse momento de oralização, agradei o empenho dos que treinaram bem a leitura, mas também aos que, mesmo sem ter treinado bem antes (alguns se preparam só quase na hora mesmo), se dispuseram a participar. Agradei por alguns deles terem vencido a timidez e terem participado, e mesmo ao que começou e não terminou, destacando que teríamos novas oportunidades e que de uma próxima vez ele conseguiria completar a leitura. Conversamos sobre ser natural ter um pouco de timidez, e também sobre querer chamar a atenção para si na hora em que os outros estavam falando, algo que infelizmente é recorrente nessa turma.

Fizemos breves discussões sobre os poemas lidos, destacando alguns aspectos. Em “Cidadezinha qualquer”, buscamos explorar suas vivências em

idades pequenas, pois quase todos já tinham ao menos estado em uma, e alguns moraram por um algum tempo. Algumas reminiscências foram comentadas, relacionadas ao “devagar” presente no poema, como a hora após o almoço, em que muitos adultos resolvem descansar e as crianças que querem brincar têm que fazer brincadeiras mais silenciosas, e ao olhar para fora de casa, para a rua, o pouco movimento que existe parece mesmo passar mais devagar, assim como o tempo. Outro aspecto levantado foi que há mais tempo porque as pessoas não precisam viver correndo para se deslocar por grandes distâncias, enfrentando trânsito; tudo é mais perto.

A aula seguinte foi de revisão dos conteúdos para a prova. Ao final, sistematizamos algumas características do gênero poema, que foram observadas em nossas leituras. Fui incentivando-os a falar, ajudando-os a lembrar o que observamos até aquele momento e arrumando as frases no quadro, sempre com a colaboração deles. Ao final, solicitei que copiassem em seus cadernos o produto de nossa construção coletiva sobre o gênero.

A aula seguinte foi no dia de aplicação de prova, que seria em outro horário. Então, depois do momento de tirar dúvidas de conteúdos trabalhados no bimestre, iniciei a motivação para a leitura dos poemas do capítulo “Família”, que eles leriam em casa com um ou mais familiares. Pedi que pensassem sobre o que era família para eles e dissessem com substantivos. Eles mencionaram: amor, carinho, cuidado, união, comida, confusão. Em seguida, pedi que escrevessem como era formado o seu núcleo familiar (com quem viviam, quem cuidava deles), e pedi que alguns falassem. Deixei que falassem de forma espontânea, sem indicar. Observamos quantos arranjos familiares diferentes havia numa única classe e pedi que imaginassem isso numa perspectiva maior, na escola, na cidade, no Brasil, no mundo, e o quanto ainda poderiam haver outras formas de família. Então questionei o que seria a base de uma família, já que podem ser tão diferentes, e voltamos aos substantivos mencionados anteriormente. Em seguida, distribuí as cópias do capítulo, explicando que eles leriam com algum familiar. Dessa vez, não foi uma seleção feita por mim, e sim todos os poemas do capítulo. Junto com os poemas, entreguei uma pequena atividade para fazerem juntos após a leitura, abordando mais aspectos subjetivos como a motivação para a

escolha dos poemas para ler, o que mais gostaram, os sentimentos que o(s) poema(s) despertaram, as possíveis lembranças, entre outros.

O encontro em que lemos o capítulo amor foi bastante tumultuado. Foi muito difícil conseguir a atenção e a concentração deles para a leitura silenciosa e mesmo para a discussão. Fui distribuindo as cópias à medida em que iam terminando uma atividade anterior, para irem fazendo a leitura silenciosa. Começamos a leitura em voz alta pela escolha de uma aluna, ao serem solicitados que destacassem o que gostaram em algum dos poemas. Ela pediu para ler “A flor do Maracujá”. Outras alunas quiseram ler também. Elas dividiram em estrofes.

A flor do maracujá

Pelas rosas, pelos lírios,
Pelas abelhas, sinhá,
Pelas notas mais chorosas
Do canto do sabiá,
Pelo cálice de angústias
Da flor do maracujá!

Pelo jasmim, pelo goivo,
Pelo agreste manacá,
Pelas gotas de sereno
Nas folhas do gravatá,
Pela coroa de espinhos
Da flor do maracujá!

Pelas tranças de mãe-d'água
Que junto da fonte está,
Pelos colibris que brincam
Nas alvas plumas do ubá,
Pelos cravos desenhados
Na flor do maracujá!

Pelas azuis borboletas
Que descem do Panamá,
Pelos tesouros ocultos
Nas minas do Sincorá,
Pelas chagas roxeadas
Da flor do maracujá!

Pelo mar, pelo deserto,
Pelas montanhas, sinhá!
Pelas florestas imensas
Que falam de Jeová!
Pela lança ensanguentada
Da flor do maracujá!

Por tudo o que o céu revela,

Por tudo o que a terra dá
 Eu te juro que minh'alma
 De tua alma escrava está!...
 Guarda contigo este emblema
 Da flor do maracujá!

Não se enojem teus ouvidos
 De tantas rimas em – á –
 Mas ouve meus juramentos,
 Meus cantos ouve, sinhá!
 Te peço pelos mistérios
 Da flor do maracujá!
 (Fagundes Varela)

Depois, fiz uma leitura expressiva e perguntei sobre a flor, se eles conheciam a flor do maracujá, que cores tinha, se era bonita, ao que alguns responderam que sim, conheciam, falamos sobre as cores (se tivesse projetor, poderiam ser exibidas algumas imagens da flor). Fomos observando as repetições que há no poema; destacaram que quase todos os versos começam com “pelo” e suas variações; mostrei-os que é o mesmo que por junto com o/a/os/as, sendo a sua forma contraída. Questionei por que o eu lírico teria usado tanto essa repetição. Eles notaram que era um juramento e quando se quer reforçar o juramento se jura por coisas importantes. Provoquei um pouco questionando pelo que eles costumavam jurar, quando o faziam. Eles observaram também a repetição do verso final de cada estrofe; que se repetia muito essa expressão para reforçar o juramento que ele faz; chamando a atenção para beleza de um juramento assim, por tantas coisas bonitas... falei ainda brevemente sobre a questão religiosa ligada à flor do maracujá e onde estariam esses elementos, os quais eles não tinham notado de início e destacaram a coroa de espinhos e as chagas (depois de entender o significado de “chaga”, desconhecido até então).

A essa altura, boa parte da turma já estava dispersa, com conversas paralelas. Passamos à escolha de um outro aluno, que antes de terminarmos de falar sobre o primeiro poema, já pedia para ler “Classe mista”; depois, mudou de ideia e pediu para ler “Ensino”. Disse que achou bonito, não soube destacar algo específico. Falei que era um de meus preferidos, que falava de amor de uma outra forma, que muitas vezes não se fala. Ele fez uma primeira leitura, fiz a minha leitura, no princípio, não viram toda essa beleza que eu vi.

Ensino

Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até essa hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.

Não me falou em amor.
Essa palavra de luxo.
(Adélia Prado)

Eles não conheciam o termo “serão”, que expliquei em seguida. Também alguns relacionaram o termo “fina” a espessura. Expliquei que se tratava de algo refinado, elegante, talvez “chique”, mas sobretudo importante. Lemos mais uma vez. Provoquei com alguns questionamentos. Começando pelo título: o que seria um “ensino”? “Aprender alguma coisa”, “Ensinar alguma coisa”. Então, chamei-os a ler mais uma vez silenciosamente, procurando o que poderia ter sido ensinado/aprendido. “Aprendeu sobre amor...?”. Uma aluna observou que o amor era mostrado na ação da mãe de preparar o alimento para o pai que tinha trabalhado muito porque isso era cuidado. Reforcei com a pergunta “quando a gente cuida de alguém, é uma forma de demonstrar amor?”. Alguns que estavam prestando atenção, concordaram. Chamei a atenção para o verso “não me falou em amor, essa palavra de luxo”. Por que será que o eu lírico se referia a amor como uma palavra de luxo? Observamos que “luxo” contrasta com a simplicidade da cena. E que o amor não estaria na palavra, para aquela família talvez a palavra amor fosse coisa rara, de “luxo”, mas abundante nas atitudes.

Nas aulas seguintes, trabalhamos com o livro didático, com os conceitos de aliteração e assonância observados no poema “Ritmo”, de Mario Quintana e “A onda”, de Manuel Bandeira.

Tentei viabilizar a ida para a quadra algumas vezes, para termos um lugar diferente e mais amplo para podermos nos movimentar mais e que não precisássemos nos preocupar tanto com o som. A turma já é bastante barulhenta, e com as oralizações dos poemas, algumas vezes colegas vizinhas comentaram comigo, não em tom de reclamação e sim de lamento e solidarização, o quanto

eles faziam barulho. As possíveis idas à quadra coincidiram com chuva ou com ela estar sendo usada pela escola anfitriã. No dia em que deu certo a nossa ida, estávamos com alguns adereços levados por mim e por uma aluna (pedi a eles que quem tivesse objetos e adereços que pudessem ser usados coletivamente, trouxesse). Tínhamos uma luva preta, um chapéu felpudo em preto e branco, uma sombrinha azul de tule, um par de óculos sem lentes, uma seringa (sem agulha). Da luva preta, surgiu a ideia de usá-la no poema “Lua cheia”, de Cassiano Ricardo, para representar as “mãos de treva”; mas a aluna usaria uma que ela traria de casa, que era maior, envolvendo também os braços.

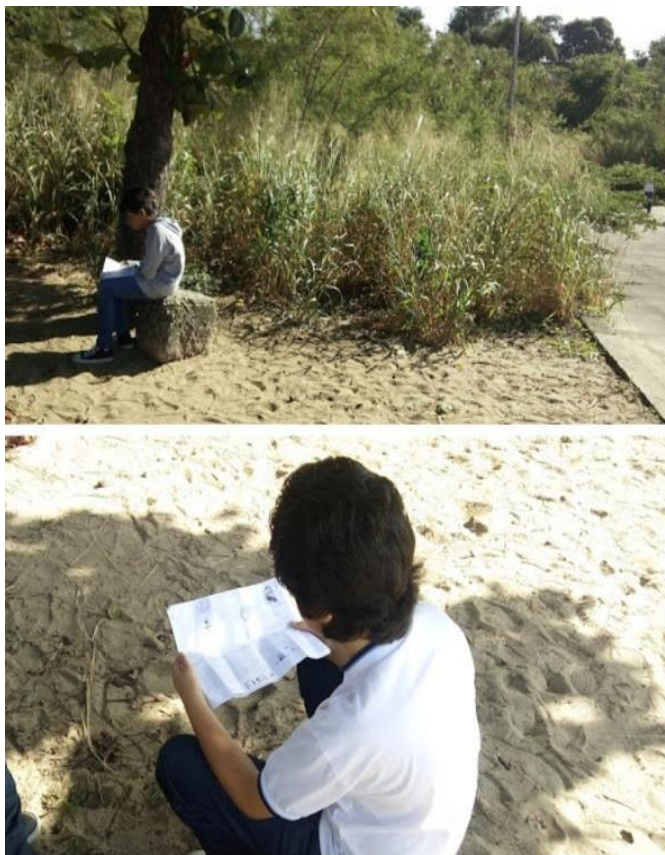
A quadra, que é um pouco mais afastada das salas de aula, apesar de ser cercada por algumas árvores, tem pouca sombra e bastante mato em volta. Conseguimos nos acomodar numa dessas pequenas áreas com sombra. O horário facilitou um pouco porque nos dois primeiros horários não é muito quente. Deixei-os livres um tempo para se concentrarem e relerem os poemas, ou ensaiarem nos grupos. Fizemos, mais uma vez, o exercício de falar rápido e falar devagar; experimentamos também falar baixinho, quase cochichando, e depois falar alto, já que o espaço nos permitia; e outra coisa que não tinha sido possível fazer direito na sala, falar se movimentando.

Fotografia 3 – Leitura na quadra



Fonte: acervo da autora (2018).

Fotografia 4 – Momentos de concentração



Fonte: acervo da autora (2018)

No último encontro de maio voltamos a discutir o tema Família. Nem todos tinham devolvido a atividade. Apesar de termos colocado uma data limite com mais de 15 dias, poucos foram os que trouxeram no prazo, então fui cobrando e deixei para fazermos a nossa leitura no final do mês, quando já tinha recebido um maior número de atividades. Ainda assim, teve quem esqueceu-se de trazer. Até aquele momento, apenas 12 alunos haviam entregue. Isso corresponde a menos de 50 por cento dos alunos matriculados.

Analisando rapidamente as respostas da atividade, a maioria fez com a mãe, uma aluna fez com o pai e a mãe, dois fizeram com uma irmã e uma fez com uma tia. Os poemas mencionados em maior recorrência foram: “Já passou”, “I de irmão” e “Criança” – em cinco das atividades, cada; “Conflito de gerações” – em quatro; “Café com leite”, “Chuva e minha barriga” – em três; “Dendimim” e “Um telefone” – em duas; e, mencionados em uma atividade, os poemas “Impressionista”, “O muro”, “Num outro dia qualquer”, “Avó”, “Orfandade”,

“Cajueiro pequenino” e “Distinção”. Foram quinze poemas num universo de dezessete. Na descrição da atividade, é solicitado que os familiares leiam alguns dos poemas, mas orientamos os alunos a mostrar todos eles, para que escolhessem, e não apenas seguissem a sequência. Também pedimos que eles, os alunos, lessem todos os poemas, mesmo que o familiar não lesse todos junto a eles.

Os sentimentos e sensações que os poemas despertaram e o que acharam interessante nessa leitura em família, relatados nas respostas, foram: sentimentos de amor, de cuidado e proteção, de voltar à infância, sentimentos de criança, crianças que aprendem sobre a vida, a curiosidade, preocupações, a forma de falar (no caso, do poema “Dendimim”), a cor alaranjado brilhante (de “Impressionista”). Sobre as lembranças trazidas pelos poemas, relataram a infância, infância no interior, os apelidos de infância, pai já falecido, pai e mãe que ficavam discutindo, a mãe e uma tia mãe que eram muito cuidadosas.

Como foram muitos os poemas mencionados, não interpretaríamos todos. Foquei em alguns deles, mas busquei ouvi-los a respeito dos outros poemas. Assim, comecei perguntando o que acharam dessa leitura, se já tinham parado para ler poesia com essa pessoa que leu junto com eles, e que falassem um pouco mais sobre esses poemas, já que por escrito não se alongaram muito, e pedi que lêssemos alguns desses poemas escolhidos. Primeiro, deixei que falassem de forma espontânea, depois fui perguntando e indicando a leitura. Fizemos a leitura coletiva de “I de irmão”, cada um lendo um verso.

I de Irmão

Bronca, brinquedo, briga
para tudo serve irmão,
mais parceria no riso,
companhia na aflição.

O mais velho sempre é chato
e dá uma de mandão,
o menor conta os malfeitos
(verdadeira danação!)
mas depois chora com a gente,
na hora da correção.

Irmão, irmão de verdade,
é o mano mais amigo
é o amigo mais irmão.
Elza Beatriz

Na segunda leitura já tínhamos uma boa fluidez. A aproximação da temática com o universo dos alunos, os recursos do ritmo, como as aliterações e a métrica em redondilha maior, contribuem tanto para a escolha deles quanto para a oralização coletiva. Na conversa sobre esse poema, muito de suas experiências foi compartilhado. A primeira reação de muitos foi concordar ou discordar com alguns dos versos, baseando-se em suas vivências com seus irmãos, relatando-as. Então, observamos os sons que se repetiam, a aliteração do “br” no início, o “m” que está presente em todo o poema e se intensifica na última estrofe, com a repetição das palavras “irmão” (reforçada pelo “mano”), e “amigo”. Relendo alguns versos, observamos como essas repetições contribuíam para o ritmo da nossa leitura e também para o sentido do texto. Eles destacaram a relação entre irmandade e amizade, que as vezes têm amigos tão próximos como irmãos; mas que também entre irmãos há muita amizade, apesar das muitas “chatices”. Concordamos que o poema reforça essa ideia de irmandade e amizade, relatada nas duas primeiras estrofes e reforçada na última, com a repetição das palavras e também com a troca de posição das palavras mano e amigo nos dois últimos versos.

No encontro do dia 08 de junho, foi mais uma sexta-feira de ensaio de quadrilha junina, em que o grupo fica bastante reduzido. Dessa vez, contávamos com apenas oito alunos. Aproveitamos para ler direto do livro, que eles manusearam à vontade, revendo os poemas e escolhendo alguns para reler. Como ficam poucos alunos, acabam se sentindo mais à vontade e temos oportunidade de conversar mais sobre os poemas, chegando mais próximo de interpretações, além de ficarem menos tímidos para a leitura em voz alta. Um aluno que desde o dia em que começou a oralizar o poema em dupla e se sentiu atrapalhado e inibido pelos colegas e não tinha voltado a participar das oralizações, escolheu um poema e o leu para os colegas. Ele leu “Valsinha”. Na primeira vez, com alguma dificuldade em algumas palavras, então leu uma segunda vez, sem tropeços e com mais ritmo. O aluno não quis ler novamente. Um dos alunos quis ler mais poemas e assim o fez, depois que todos leram os

seus. Com o contato maior com o livro original, houve escolhas de leitura de poema que não estava na seleção impressa entregue a eles (embora tenha sido entregue digitalizada). Foi o caso do poema “Elefantinho”, de Vinicius de Moraes, lido por um dos meninos e que cogitou recitá-lo no dia da apresentação.

Desde os primeiros encontros, vinha pedindo que eles fossem escolhendo poemas de que mais gostaram, que mais se identificaram, para elaborarmos uma forma de apresentar. Nesse encontro, buscamos definir pelo menos os desse pequeno grupo e também definições de como seria nossa apresentação que desde que começamos a pensá-la eles afirmam preferir fazer na sala, em vez do pátio. Na sala não caberia mais que uma turma, visto que a nossa própria já é grande. Chamaríamos apenas uma turma? Qual seria? Qual o critério para escolha? Faríamos sessões? Para todas as outras quatro turmas? Qual o tempo médio de nossa apresentação? Foram alguns dos questionamentos lançados. Uma aluna observou que uma das turmas é bem pequena, então poderia juntar a alguma outra. Fiquei de checar com a coordenação a quantidade de alunos de cada turma, para podermos organizar melhor como (e se) faríamos as sessões. O tempo de duração, observamos que não deveria ser muito extenso para não ficar cansativo, mas ficou em aberto porque depende da quantidade de apresentações. Depois desse momento, passei a lançar questionamentos e provocações de como pensar a forma de dramatizar, e então se organizaram para pensar e começar a ensaiar. Fui orientando cada aluno e grupo e acolhendo suas ideias.

O encontro seguinte foi depois do São João, e estávamos com a turma completa novamente. Então, foi o momento de definir com o grande grupo os detalhes da apresentação. Alguns queriam recitar os mesmos poemas, por isso busquei agrupá-los para trabalharem juntos. Também fui mostrando outras possibilidades, entre os próprios poemas que eles já tinham escolhido antes e outros tantos que temos no livro. Deixei-os ficar com o livro um tempo para melhor escolher, mas acabaram agrupando-se com outros colegas. Nesse primeiro momento, surgiram nove poemas para serem apresentados. Em seguida, reuniram-se nas duplas e grupos para preparar como iriam fazer essa apresentação, pensar nos elementos que poderiam usar, e em como poderiam deixar o poema mais interessante para o público. E novamente fui passando nos grupos para ir discutindo suas ideias, da mesma forma que fiz na aula com o

número reduzido de alunos. No entanto, essa tarefa se torna mais difícil no grande grupo. Não somente pela quantidade em si de pessoas na sala, como também por aqueles que não se agregaram a nenhum grupo ou se recusaram a apresentar. Procurei integrá-los a outras atividades relativas a uma apresentação: pensar um cenário ou uma decoração da sala, elaborar convite, mas não houve muito sucesso.

Havíamos começado a preparar a apresentação sem termos concluído a leitura dos poemas, em virtude do tempo necessário para os preparativos e a concepção em si. Em meu plano inicial, pretendia passar pelos nove temas do livro, ainda que com poucos representantes de cada. Por isso, encaminhados os preparativos para a apresentação, na aula seguinte fomos visitar os últimos dois capítulos: “Filosofias” e “Poesia”. Para essas leituras, voltei a utilizar o projetor, e não preparei a seleção impressa. Selecionei poucos poemas (sendo dois do capítulo “filosofias” e quatro do “poesia”), pois o tempo parecia ficar cada vez mais curto nesses dias de leitura, e nem sempre conseguimos contemplar a leitura de todos os poemas selecionados. E sempre precisaríamos reservar um tempo para ajustes da apresentação. Minha seleção foi: “Pescaria”, de José Paulo Paes; “Aos predadores da utopia”, de Lau Siqueira; “nesta vida pode-se”; de Paulo Leminski; “Convite”, também de José Paulo Paes; “forma”, de José Lino Grünwald; “quand” de Augusto de Campos; “Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade. Eu já havia enviado os dois capítulos digitalizados para o grupo e tinha pedido que os lessem. Então, comecei perguntando se gostariam de destacar algum poema. Mesmo quem leu não quis comentar, mas no momento da projeção, identificaram alguns dos poemas lidos. Em seguida, fomos questionar o que seria filosofia. Uma aluna respondeu que era uma matéria do ensino médio. Mas de que trataria essa disciplina? De fato, eles não tinham muita noção do termo. Expliquei rapidamente e dei a definição do dicionário, comentando-a.

Pescaria

Um homem
que se preocupava demais
com coisas sem importância
acabando ficando com a cabeça cheia de minhocas.
Um amigo lhe deu então a idéia
de usar as minhocas

numa pescaria
 para se distrair das preocupações.
 O homem se distraiu tanto
 pescando
 que sua cabeça ficou leve
 como um balão
 e foi subindo pelo ar
 até sumir nas nuvens.
 Onde será que foi parar?
 Não sei
 nem quero me preocupar com isso.
 Vou mais é pescar.

José Paulo Paes

Discutimos esse poema e os outros, de acordo com o que eles foram percebendo e questionando. Não fizemos uma intensa oralização em virtude do tempo. O fato de fazermos a leitura com a projeção do livro digitalizado levou-os a querer parar em cada página do livro (eu ia passando linearmente e eles acompanhavam), sobretudo no capítulo “Filosofias”. Acredito que o trabalho de ilustração também tenha favorecido essa curiosidade.

4.3.4 Compartilhando a leitura com a escola: o sarau literário

Na organização de nosso evento, para a recepção das turmas convidadas para a apresentação, tivemos a ideia de distribuir cópias dos poemas, um para cada convidado. No princípio pensamos em deixar em cada cadeira, mas quando reordenamos o espaço, vimos que seria mais viável entregar no momento da entrada. Precisamos repensar o espaço para que coubessem mais pessoas, pois juntamos turmas e, mesmo sendo pequenas, ainda tinha os alunos do próprio sexto ano. Por isso, trouxe cangas e almofadas, para acomodar alunos também no chão, mas com algum conforto.

Tivemos problemas técnicos com o projetor integrado, que não abria a apresentação que preparei. Pensamos em recepcionar as turmas com uma música do Adriana Partimpim, bem conhecida das crianças, enquanto se acomodavam. E encerraríamos com “O ron-ron do gatinho” também do musical Adriana Partimpim, que é o poema de Ferreira Gullar, presente na antologia. No entanto, não conseguimos conectar a caixa de som, ainda que bem moderna.

Iniciamos sem a música. Comecei dando as boas-vindas e explicando que a turma leu o livro e escolheu alguns poemas para partilhar com eles. Perguntei se lembravam quem era Ruth Rocha, e relembramos que ela escreve para crianças, mas explicando que naquele livro estava reunindo poemas de vários outros autores. Nesse momento uma aluna perguntou se tinha algum de Monteiro Lobato, e expliquei rapidamente que ele escreve outros tipos de texto, e ali só havia poemas, que são textos escritos em versos e que falam das coisas de um modo diferente (Não era objetivo explicar muito sobre o gênero). Fui chamando os alunos a apresentarem, na sequência que nós combinamos. No projetor, a imagem do tema a qual cada poema pertencia, e à medida em que cada um era apresentado, a reprodução da imagem da página, contemplando poema e ilustração. A sequência foi a seguinte:

Abertura – palavras da professora
 Poema de abertura – Vamos brincar de poesia (José Paulo Paes)
 Canto (Elza Beatriz)
 Borboletas rabo-de-andorinha (Lalau)
 I de irmão (Elza Beatriz)
 Já passou (Paulo Becker)
 Ensino (Adélia Prado) – Professora Camila
 Valsinha (José Paulo Paes)
 Lua Cheia (Cassiano Ricardo)
 O Sertão (Patativa do Assaré)
 Pescaria (José Paulo Paes)

Fizemos a primeira sessão com duas turmas, como o previsto, sendo uma delas bem pequena. Ao terminarmos, houve um pequeno intervalo para reorganização e, por sugestão da coordenação, em vez de fazer mais duas sessões, cada uma com uma turma, juntamos as duas turmas restantes, porque nesse dia tinham faltado alguns alunos e assim ficava uma quantidade próxima a da sessão anterior. E também foi considerado o fator tempo, pois os dois últimos horários acabam parecendo mais curtos. Na primeira sessão começamos sem microfone, porque eu fui um pouco ingênua de achar que ele não seria tão necessário, já que o sarau seria realizado numa sala de aula comum. Nem todos se sentem à vontade com microfone e poderia interferir na inibição ou desinibição deles, como de fato acabou gerando algumas recusas iniciais ao virem que iríamos utilizá-lo, mas que acabaram por se dissipar rapidamente.

Depois de acomodar as turmas e fazermos a abertura contextualizando o sarau, recitei o poema de José Paulo Paes, “Convite”, convidando-os, assim, a apreciar essa “brincadeira com as palavras” – os poemas – junto com a nossa turma. Entrou em cena a primeira dupla, formada por dois meninos, recitando “Canto”, de Elza Beatriz:

Canto

Na minha janela
pousou rapidinho
um passarinho.
Na sua passagem
caiu uma pena.
Escrevi com ela
este poema
(Elza Beatriz)

O primeiro aluno recitou os três primeiros versos, o outro recitou os dois seguintes e os dois versos finais recitaram juntos, fazendo o gesto de escrever em uma folha com o poema já escrito. A pena que seria trazida por eles para a cena acabou não chegando. Depois, viria “Borboletas rabo-de-andorinha”, que seria recitado por um aluno que não pôde ir no dia. Para não retirar o poema do roteiro, eu o recitei. Em seguida, entrou o grupo que interpretou “I de irmão”, também de Elza Beatriz.

Composto por seis alunos, sendo um menino e o restante meninas, o grupo organizou a apresentação com três recitando e três interpretando os irmãos, que entravam em cena brigando pelos brinquedos. A cena da briga tinha diálogo e se iniciou antes do poema. Depois, entraram os três recitando e a cena ficou em segundo plano, apenas com gestos mais discretos. Ao final do poema, uma das alunas que estava encenando falou sobre valorizar os irmãos, que são os companheiros da vida, nos momentos bons, de alegria e brincadeiras, mas também nos momentos ruins. Na sequência, “Já passou”, de Paulo Becker:

Já passou

Quando éramos pequenos,
Mamãe passava a mão onde sentíamos dor,
e dizia: Já passou, já passou, já passou.

Hoje passo eu mesmo a mão nos meus machucados,
e repito: Já passou, já passou, já passou.
Mas há dores que nem Mamãe não resolve.
(Paulo Becker)

Inicialmente, eles tinham combinando de fazer com um deles recitando e um menino e uma menina encenando, sendo a mãe numa cadeira consolando o filho. Ela falaria o “Já passou, já passou, já passou” do terceiro verso. Seria uma forma de incluir um colega que tem necessidades especiais, mas nos dias em que ensaiamos ele não apareceu, nem no dia da apresentação. Não o substituíram, optando por fazerem sem a encenação, só com a voz dela. Era também uma forma de incluir a colega, que é muito tímida e não queria uma participação maior. Ficou interessante sem ela estar em cena, pois contribuiu para o efeito de lembrança do eu lírico.

Depois desse eu recitei “Ensino”, que incluí nessa apresentação pela beleza do poema e pelo diálogo com o poema anterior, que foi escolhido pelos alunos, como todos os outros. Em ambos os poemas o amor da figura materna é demonstrado pelo cuidado. Falei rapidamente para o público sobre o poema e chamei as duplas seguintes, que recitaram “Valsa”, de José Paulo Paes.

Havia duas duplas para recitar o poema, sendo uma de duas meninas, que já ensaiavam desde as primeiras definições (mas uma delas faltava frequentemente), e outra com dois meninos, que no último dia de preparação da apresentação insistiu em fazê-lo também. Tentei conciliar e sugeri que, como o poema é curto e tem um ritmo que beira a música, as meninas recitariam no ritmo que já vinham ensaiando e a outra dupla faria um pouquinho mais rápido logo em seguida e que ainda poderiam fazer uma terceira vez os quatro juntos, alternados e dançando. Na apresentação, acabou funcionando mesmo as duas duplas em separado, uma após a outra. A dupla dos meninos não costumava participar de quase nada nos encontros de leitura e interpretação, fazendo parte mesmo da turma que atrapalhava o processo. No entanto, foi bastante positivo vê-los se engajarem, ainda que no final, apresentando para o público.

“Lua Cheia”, de Cassiano Ricardo, foi recitado por duas meninas, muito tímidas. Uma delas, no dia a dia da sala de aula fala tão baixo que tenho de me aproximar bastante para ouvi-la, mas nos ensaios, ao recitar o poema, conseguia

falar um pouco mais alto, desde que estivéssemos no grupo reduzido. Ela temia não conseguir apresentar e por isso nos últimos ensaios insistiu que a colega participasse, pois uma daria apoio à outra. Inclusive, ela foi quem criou os elementos para um cenário da apresentação da dupla. Cada uma usando uma das luvas que representava “as mãos de treva” da noite, recitaram ao microfone. Antes de começarem, apontei ao público os elementos que faziam parte da apresentação das meninas, o cartaz da lua cheia que fizeram com muito capricho e as estrelas que ficaram espalhadas em volta do quadro.

Em seguida, duas alunas recitando “O sertão”, de Patativa do Assaré. Dessa vez, a timidez não era um desafio: as meninas gostam bastante de interagir nas aulas, e uma delas, fazia questão de participar de tudo, seja na aula seja ou em apresentações (ela fez falta nos encontros em que ia ensaiar para a quadrilha), e que sabia alguns dos poemas do livro quase de cor, pois participava ativamente das oralizações em sala. “O Sertão” foi incluído já no final da concepção da apresentação, quando percebi que elas só estavam participando da encenação de “I de irmão”, sem recitar. Pedi que escolhessem um poema para incluirmos um recital delas, e escolheram este. A maneira rápida que encontraram para dar alguma caracterização foi somente utilizar camisa xadrez. Elas queriam reproduzir em desenho a ilustração das joias no lugar das flores do cacto e mandacaru, mas não souberam fazer a tempo, então combinei que projetaríamos a ilustração enquanto recitavam e assim o fizemos.

Por fim, o último poema foi “Pescaria”, de José Paulo Paes, por uma dupla de meninos. Um recitou e o outro encenou. Eles utilizaram um tnt verde para representar a água e afixaram peixes de papel reutilizados da pescaria do São João. A vara de pesca foi feita com sobra de cartolina enrolada.

4.4 BRINCAR COM PALAVRAS: EXERCÍCIOS DE ESCRITA

O foco de nossa intervenção é a leitura de poemas na construção letramento literário dos alunos. No entanto, a escrita tem seu lugar nesse processo. O pretexto sob o qual muitas vezes é recusada a escrita de textos literários, o de que não é função da escola formar escritores, numa “visão

romântica de dom e talento natural [...] não só retira da literatura o seu caráter de prática social como também reforça a sua sacralização” (LEITE, 1983, apud PAULINO; COSSON, 2009, p. 72). Assim, sabe-se que não se trata de formar escritores, mas sim que devemos

oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita. Nesse caso, são interessantes exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).

Para possibilitar a escrita no gênero trabalhado, optamos por fazer algumas propostas de produção textual sem, no entanto, o rigor de um trabalho cujo foco é a escrita em determinado gênero, para o qual são necessárias várias etapas, conforme podemos constatar nas sequências didáticas propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes Rossi (2008), por exemplo. Por questões de foco e de tempo, essas sequências de produção textual não couberam neste trabalho, mas a posteriori podem ser desenvolvidas com a turma, com a vantagem da vasta experiência de leitura e apropriação do gênero.

Nosso primeiro exercício de escrita no gênero foi na avaliação do primeiro bimestre, ampliando uma proposta do livro. No livro didático, a proposta de produção textual traz uma sessão chamada “Aquecimento”, reproduzida a seguir. Nela, constam apenas alguns versos do poema “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Otávio Roth, com destaque para as rimas, apresentado como modelo a ser seguido.

Na nossa proposta, o poema, de singela beleza e simplicidade, foi disponibilizado na íntegra:

Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz

Passarinho na janela
Pijama de flanela,
Brigadeiro na panela.

Gato andando no telhado,
Cheirinho de mato molhado,
Disco antigo sem chiado.

Pão quentinho de manhã,
Drops de hortelã, Grito do Tarzan.

Tirar a sorte no osso,
Jogar pedrinha no poço,
Um cachecol no pescoço.

Papagaio que conversa,
Pisar em tapete persa,
Eu te amo e vice-versa.

Vaga-lume aceso na mão,
Dias quentes de verão,
Descer pelo corrimão.

Almoço de domingo,
Revoada de flamingo,
Herói que fuma cachimbo.

Anãozinho de jardim,
Lacinho de cetim
Terminar o livro assim.
(Otávio Roth)

Apesar de algumas perguntas para reconhecimento da estrutura do gênero, colocamos uma pergunta mais subjetiva, a fim de encaminhar uma breve reflexão sobre o poema. No final, propus a escrita da seguinte forma:

Quadro 1 – Proposição da prova

06 – Agora é sua vez! Inspirado no poema “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, escreva o seu próprio poema, sobre coisinhas que te deixam feliz. Dê um título ao seu texto. Se precisar de mais espaço, utilize o verso da folha.

Fonte: acervo da autora (2018).

Ao devolver as provas, solicitei que reproduzissem seus poemas numa folha ofício para me entregarem. Naquele momento, alguns deles já notaram algo que poderia ser melhorado. Seja uma palavra que foi colocada por não encontrar uma mais adequada na hora, seja alguma repetição e mesmo algumas das questões ortográficas foram observadas. Pedi que transcrevessem o original e o refizessem com as alterações que julgassem necessárias. Apesar do interesse de alguns em melhorar o seu texto, acabou tocando e pedi que o refizessem em casa. Porém, não houve essa devolutiva, além de que é interessante que essa

reescrita seja feita de forma orientada em sala de aula. Desses, reproduzo alguns aqui, bem como um na própria avaliação, cuja aluna não compareceu no dia em que devolvemos e comentamos:

Figura 4 – Texto 1

gora é sua vez! Inspirado no poema "Duas dúzias de coisinhas a toa que deixam a gente feliz", escreva o seu próprio poema, sobre coisinhas que te deixam feliz. Dê um título ao seu texto. Se precisar de espaço, utilize o verso da folha.

Apenas duas coisinhas que me deixam feliz! ✓

Cachorrinho que anda pela casa,
 Orelhinho de roupinha lavado,
 E caso bem cuidada.

Fonte: acervo da autora (2018).

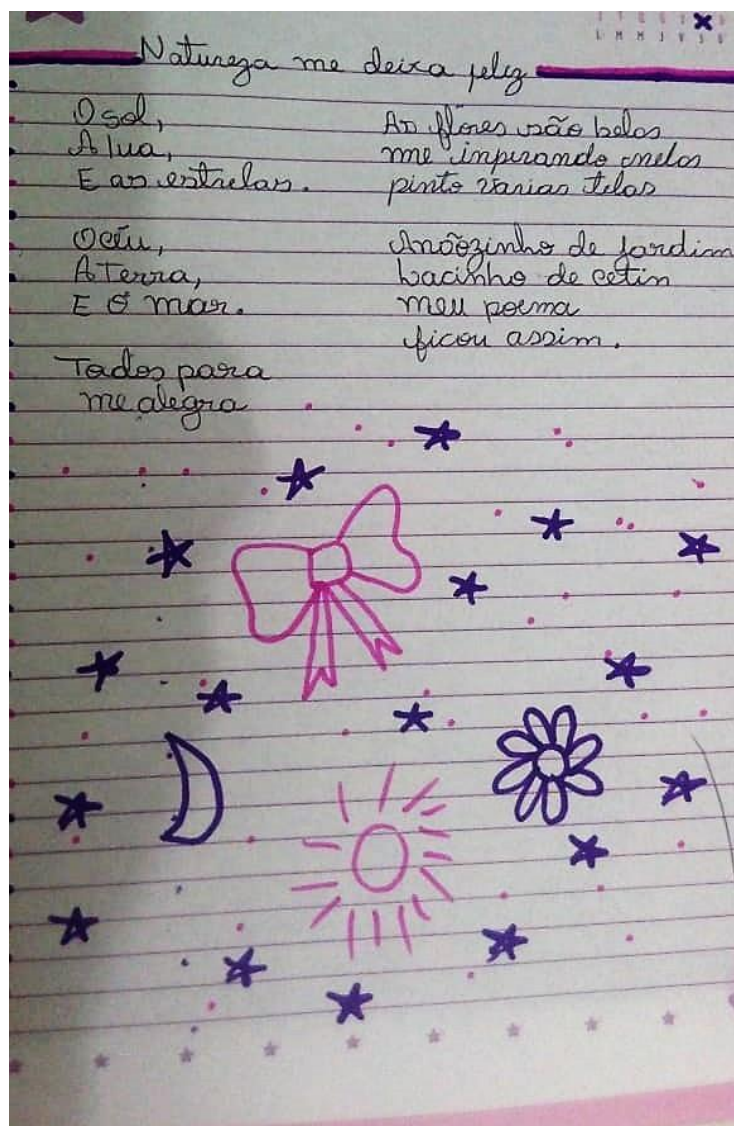
Figura 5 – Texto 2

Alguém coisinhas que me deixam feliz

Dezenha cozinheira
 No almoço tem calabresa
 Dormir muito tarde de domingo
 Ver o raiar com o seu sorriso
 Brincar com o meu cachorrinho

Fonte: acervo da autora (2018).

Figura 6 – Texto 3



Fonte: acervo da autora (2018).

No terceiro texto apresentado, nota-se a repetição dos versos da última estrofe: “Anãozinho de jardim / Lacinho de cetim”, e a semelhança de seus últimos versos – “meu poema ficou assim” – com o verso final: “terminar o livro assim”. Alguns outros textos apresentaram algum trecho copiado do poema. No segundo texto, o verso “ver o saci com o seu cachimbo” também faz relação como verso “herói que fuma cachimbo”, de Roth.

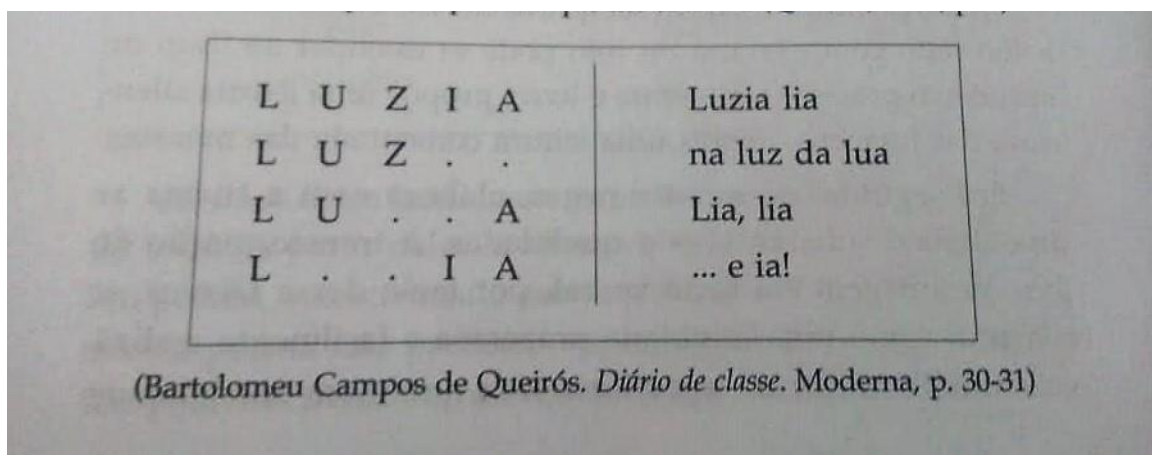
Apesar de ser uma produção poética em situação de prova, em que pesam fatores como tempo – bem se sabe que a criação requer tempo e que esse tempo é variável para cada pessoa – e a preocupação com pontuação (nota) e as outras questões de conteúdos diversos, a escolha do poema motivador contribuiu para a

realização da proposta. A temática de coisas “à toa” que deixam a pessoa feliz é algo que favorece a exploração da subjetividade e a atenção às coisas simples da vida que trazem satisfação.

Fizemos também a produção de acrósticos com seus nomes, utilizando como texto motivador um acróstico de Patativa do Assaré, autor cujos poemas da antologia eles já haviam lido e pesquisado para conhecer mais. Aos que tiveram dificuldades, sugerimos alterações (como, por exemplo, o “y” no meio do nome que atrapalhava a aluna – sugeri que tentasse com “i”, já que era o mesmo fonema).

Outra atividade de escrita realizada foi uma das propostas de Sorrenti (2009), presente em seu livro *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividade*, que faz parte do acervo do PNBE² do professor 2013. A atividade, intitulada “Tira letra...vem palavra”, foi inspirada no livro *Diário de Classe*, de Bartolomeu Campos de Queirós, em que o autor cria palavras a partir dos nomes dos alunos e a partir destes, cria versos. Sorrenti (2009) traz exemplos de aplicação dessa atividade, com nomes de flores, por ocasião da chegada da primavera. Reproduzi para a turma, no quadro, primeiro o de Campos de Queirós, com o nome Luzia.

Figura 7 – Luzia, por Bartolomeu Campos de Queirós



Fonte: Sorrenti (2009).

² Programa Nacional Biblioteca da Escola

Depois, reproduzi a adaptação de Sorrenti (2009), mas como foi também no quadro, só reproduzi a parte textual, passando o livro entre a turma:

Figura 8 – Primavera



Fonte: Sorrenti (2009).

É bastante lúdico, uma verdadeira “brincadeira com as palavras”, como no poema de José Paulo Paes. Em seguida, propus que eles fizessem com o nome deles, o que acharam difícil. Então, formalizei a proposta da seguinte forma:

- Procure palavras “escondidas” em outra palavra (pode ser o seu nome ou outra palavra, como animais, flores, ou outra de sua preferência).
- Crie versos com essas palavras, podendo acrescentar outras. Tente fazer uma quadrinha.

Aqui, transcrevo um deles, dos mais satisfatórios em relação à construção dos versos:

Quadro 2 – Produção textual de aluno

M A R I A M A R R I A . . . I A	MARIA RIA AO MAR IA E SE DIVERTIA TODO SANTO DIA
--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

Fonte: acervo da autora (2018).

Nessa atividade, conseguimos quase 100% de participação, considerando os que se empenharam apenas na busca de palavras, sem chegar a construir versos. Alguns se envolveram ao ponto de fazer com várias palavras diferentes; outro refez o verso com seu próprio nome três vezes e, de alguma forma, todos se envolveram, pois ao final compartilhamos com a turma e todos ouviram a criação dos demais colegas.

As atividades propostas e realizadas foram adequadas à faixa etária e ao grau de maturidade de leitura e de escrita dos alunos, possibilitando um encontro prazeroso com a escrita lúdica.

5 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O letramento literário, compreendido como um processo, não necessariamente se inicia nem termina na escola (PAULINO; COSSON, 2014), mas a fase escolar é de grande relevância para a formação do gosto pela leitura, para a formação de repertório e para a autonomia do aluno enquanto leitor e enquanto sujeito. Isso é, a leitura literária na escola é de fundamental importância no processo de letramento literário dos alunos, e, por consequência, também na sua formação enquanto sujeitos.

Para atingir nosso objetivo de contribuir com o processo de letramento literário de nossos alunos do 6º ano do ensino fundamental em um gênero ainda marginalizado na escola, utilizamos a antologia de poemas organizada por Ruth Rocha, *Poemas que escolhi para as crianças*. A opção por uma antologia com grande variedade de poetas de períodos diferentes, com textos escritos para crianças e textos para o público geral, mas que são compreensíveis ao leitor infantil e infantojuvenil, foi uma forma de oferecer aos alunos várias possibilidades de encontro com a poesia.

Numa única obra, buscamos oferecer diversidade, conforme orienta Rouxel (2013, p. 23): “É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto”. Das três diversidades que a autora cita: diversidade dos gêneros (os tradicionais e os novos gêneros), diversidade histórica e diversidade geográfica, a antologia de Ruth Rocha traz uma grande diversidade histórica, nos aspectos destacados por Rouxel: “obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje”. A diversidade geográfica a pesquisadora coloca em termos de literatura nacional ou estrangeira, mas numa perspectiva nacional, num país de dimensões continentais como é o Brasil, é bastante diversificada a antologia em questão, de poesia brasileira. No capítulo “Terra Brasilis”, esse aspecto fica mais evidente, já que temos poemas que vão do sertão aos grandes centros urbanos, passando por pequenas cidades, passando pela questão indígena.

Fiz uma mediação de leitura que procurou ouvir suas subjetividades, aproveitando seu repertório, sua visão de mundo e suas experiências de leitura e

de vida, atenta ao que orientam Micheletti et al. (2006, p. 25), sobre esse processo de ler, analisar e interpretar: “Torna-se necessário lembrar que o objetivo dessas atividades é permitir que, com o tempo, o aluno se aproxime sozinho do poema, que reflita sobre ele, no processo de leitura: análise-síntese”.

Para esse processo de leitura, análise e interpretação com esse público, de crianças e pré-adolescentes no primeiro ano do ensino fundamental II, fase em que, de maneira geral, parece entrar em declínio o interesse pela leitura literária, foi fundamental o trabalho de oralização do poema em sala de aula. Os jovens leitores, “para quem está se instaurando um universo de neovocalidade”, nas palavras de Zumthor (2007), tendem a rejeitar o modelo de pura escritura-leitura. Particularmente quanto à leitura de poesia, segundo o autor,

muitos leitores de poesia se aplicam em articular, na solidão de sua leitura, interiormente pelo menos, os sons. A leitura literária não cessa de trapacear a leitura. Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura do prazer (ZUMTHOR, 2007, p. 67).

A leitura de poesia encontra, na escola, situação propícia a esse restabelecimento da performance, mas a performance real e em seu grau mais alto, visual e auditivo – presencial –, já que é um espaço privilegiado de interação. A performance trabalhada na sala de aula possibilita que o aluno experimente, por meio do corpo, o poema, tornando a experiência de leitura significativa, porque vivenciada, porque corporificada. Assim, trabalhamos a oralização dos textos, envolvendo e conduzindo os alunos à percepção dos demais aspectos envolvidos na leitura em voz alta, compartilhada em sala de aula, como o gesto, o olhar, a entonação. Experimentamos modos de dizer as palavras, buscando a expressão adequada, percebemos mais claramente aspectos sonoros e como estes se integravam aos sentidos. Esses procedimentos foram importantes aliados para aproximar os alunos da leitura dos poemas da antologia. Eu diria que, no caso desta turma em questão, foi fundamental.

É certo que a leitura implica troca, negociação de sentidos, não só entre escritor e leitor, como também “com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre

os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2007, p. 27). A leitura do texto literário, permeada pela percepção sensorial do mundo e do próprio texto, embora possa retomar experiências humanas que podem vir a ensinar – indiretamente – algo sobre história, geografia ou sentimentos humanos, não traz um saber sistemático a ser ensinado, é o que diz Pinheiro (2015, p. 297-298), de modo que:

Cada leitor é que vai experimentar o poema a partir de seu horizonte de expectativa, que envolve suas experiências humanas e estéticas. E esta particularidade é por demais significativa, dentre outras coisas, por ser bastante pessoal. Cada leitor, neste sentido, poderá recolher do texto literário aspectos às vezes impensáveis para outros leitores. E poderá recusar – consciente ou não – algo que parece, aos ditos leitores maduros, essencial, indispensável. No ambiente escolar, o confronto e a partilha de diferentes pontos de vista diante do texto são da maior importância para que se possa construir uma experiência sobre a obra lida.

Reafirmo que foi fundamental para o desenvolvimento de nosso trabalho investir em procedimentos de oralização ancorados na perspectiva da performance, para que pudéssemos proporcionar essa experiência de leitura aos nossos alunos. Como mencionei na introdução, iniciei este trabalho com mais três turmas além desta, sendo duas em 2017 e uma neste ano, e isso me proporcionou observar o aspecto comportamental e a forma como se deu a recepção dos textos (com exceção da outra turma de 2018, com a qual não chegamos à leitura, mas pudemos sentir uma boa expectativa dos alunos em relação a ela). É inegável que todo indivíduo tem experiências de leitura muito particulares e, portanto, distintas das dos outros, mas as turmas, enquanto coletivos dessas individualidades, e enquanto lócus de compartilhamento dessas leituras, também formam uma unidade, uma comunidade de leitores.

Na experiência com as duas turmas do ano anterior, com as quais o trabalho de oralização não tinha chegado ainda a ser tão intenso, ainda conseguíamos empreender boa análise e interpretação dos poemas, conseguimos algumas ricas discussões sobre alguns dos temas. Na turma deste ano, em alguns momentos, pouco avançávamos na discussão quando oralizávamos menos os poemas. Não que não houvesse capacidade, mas não havia a verdadeira escuta dos textos, não conseguíamos envolver minimamente a turma na leitura e na discussão porque boa parte dispersava, conversava, e até “brigava” (embora sempre houvesse uma parte que acompanhava tudo com

envolvimento total). Esse aspecto comportamental dificultou muito todo o processo, mas trabalhar na perspectiva da performance foi o que possibilitou seu desenvolvimento, posso afirmar. Relatando aos colegas a minha dificuldade com essa turma, descobri que é uma turma problemática com outros professores e que isso já vem de anos anteriores, pois em sua maioria estudam juntos desde o início do fundamental. Se já é complicado trabalhar outras disciplinas, promover a projeção de suas subjetividades na leitura, fazendo-os ouvir o outro, ouvir o texto, construir sentidos, parecia uma tarefa quase impossível.

Foi um processo difícil e desgastante para mim, mas que trouxe bastante satisfação ao ver os pequenos avanços que fomos obtendo, apesar dos percalços. Houve um crescente interesse de grande parte do grupo pela leitura e pelos procedimentos de oralização e dramatização e em particular pela apresentação às outras turmas, em que, apesar de nem todos terem participado, outros surpreenderam ao se envolverem. Houve superação de medo e vergonha de falar para a própria turma e de se apresentar em público, se interessaram em conhecer mais alguns dos poetas e ler outros de seus poemas, fizeram pesquisas, produziram textos orais e escritos sobre si e sobre os poemas, relacionaram conteúdos de língua e linguagem e de outras matérias nos momentos de compartilhamento de leitura, articulando esses conhecimentos na leitura dos textos.

Não consegui realizar tudo da forma que planejei e atribuo isso a diversos fatores que direta ou indiretamente contribuíram para tal. O fato de não estar no prédio próprio implicou na questão da utilização de outros espaços da escola, além da não formação de turmas, que por sua vez me fez procurar escola para completar carga horária logo após o início da aplicação do projeto na turma. A pouca disponibilidade de recursos tecnológicos também atrapalha. Por mais que eu tenha evitado contar com eles, seguramente teriam enriquecido a proposta. Da experiência de 2017 para a de 2018, diminuí as ações planejadas com o uso do multimídia, pois mesmo reservando com antecedência, às vezes não conseguia usá-lo (a escola só dispõe de um projetor integrado e de um aparelho de datashow), ou por outros estarem utilizando, ou por dificuldade técnica. Ainda assim, neste ano houve problemas técnicos em alguns momentos. E não cheguei

a planejar ações no laboratório de informática, que teriam sido enriquecedoras, por já saber que não poderia contar com isso.

Um fator que foi determinante para a não conclusão em 2017 e que alterou um pouco as ações em 2018, é a pressão externa que há sobre as aulas, de maneira geral, quando por motivos diversos deixamos de ter algumas aulas com as turmas. Seja por acabar não havendo aula nos dias em que eram para acontecer, ou pelo redimensionamento delas para outras atividades pedagógicas da escola, como projetos diversos dos quais somos “levados” a participar, porque a secretaria (do Estado) está “cobrando”, ou porque algum grupo de universidade está oferecendo e “é bom para os alunos”, mesmo que não tenha relação direta com a disciplina. Neste ano, os ensaios da quadrilha junina terem acontecido durante as minhas aulas por um mês inteiro interferiram no processo com o grande grupo, no entanto, pudemos aproveitar para dar maior atenção aos poucos alunos que ficavam na sala, em geral os mais tímidos.

De uma maneira geral, a experiência foi muito positiva, pelos avanços já mencionados, pelo que narramos nos relatos da prática. Destacamos aqui alguns depoimentos de quando questionados sobre terem gostado da leitura dos poemas e das atividades realizadas: “Sim. Porque é interessante”; “Porque é interessante e legal”; “Porque é interessante, legal e criativo”; “Sim, porque foi muito legal”; “Gostei sim, porque aprendi e é interessante”; “Eu gostei de ler os poemas na sala. Achei que foi algo diferente, porém muito legal”. Sobre a pergunta se gostam de ler poemas, e o que mais gosta quando lê poemas, destacamos: “Sim, a forma como foi escrito”; “Sim. Porque traz imagens boas e me divirto”; “Sim eu gosto de ler poemas pela imaginação dos autores e a forma como são escritos”; “Sim, gosto mais do que ele passa de um jeito diferente”; “Sim, eu me sinto lá no momento. Adoro essa sensação”; “Na verdade eu gosto de ler gibis, mas também gosto de ler poemas, quando eu leio poema eu fico calma”; “Não muito, mas eu gosto das rimas”; “Sim. Alguns eu penso que tô numa aventura”.

A seguir, sistematizo as respostas que eles deram aos dois questionamentos presentes no livro, no final da unidade dedicada ao estudo do poema:

Quadro 3 – Respostas dos alunos aos questionamentos do livro didático (continua)

Aluno	1. Será que a poesia pode ajudar você a conhecer melhor suas emoções e seus sonhos? Como?	2. Você acredita que outras pessoas possam ter as mesmas emoções e os mesmos sonhos que você? Explique.
A1	Acho que sim, pois a poesia fala sobre sentimentos.	Sim, existem muitas pessoas nesse mundo com o mesmo tipo de pensamento, então eu acho que outras pessoas tem sim as mesmas emoções que eu!
A2	Sim, porque através da poesia eu posso expressar meus sentimentos.	Sim, todos temos emoções e sonhos, todos podem ter: raiva, tristeza e outras emoções e os mesmos sonhos que o meu.
A3	Sim, por palavras de sentimentos.	Sim, por que todos nos temos sentimentos e emoções.
A4	Sim, com palavras e sentimentos.	Sim, por que todos nós temos Sentimentos, emoções.
A5	Pode a poesia pode ajuda com nosos pensamentos.	Sim apesa que ninguém é igual.
A6	Eu acho que a poesia pode sim melhorar nossas emoções quando agente ler uma poesia engraçada ou triste ou feliz a gente rir chora sorri etc	Bom eu acho que é como no cinema quando você vai no cinema as vezes pessoas choram pessoas riem e é isso.
A7	Sim lendo e aprendendo sim	Sim por que existem milhares de pessoas nesse mundo
A8	Não. Porque nada vai fazer eu despreça as minha emoções e também não vai fazer meu sonho vira realidade	Não porque outras pessoas tem sonhos e emoções diferente
A9	Sim, me fazendo refletir	Sim porque existem um universo de possibilidades para cada coisa
A10	Sim a poesia ajuda muito por que é uma forma de expressão muito divertida.	Sim por que todos nós somos humanos e é normal alguém ter as mesmas emoções e sonhos que as outras.
A11	Sim, por que é uma forma de expressão, e uma maneira de conhecer vários lugares só lendo.	Sim por exemplo um poema pode ser de gastronomia e meu maior sonho é ser uma chef profissional.
A12	Pode sim me ajudando mais com as minhas melhores emoções	Não por que elas não pensam como eu e não tem as minhas mesmas emoções.
A13	Pode sim realizando eles e eu lendo os poemas seria melhor	Eu não sei se eles fizer as mesmas coisas que eu fiz pode sim ter as mesmas emoções.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Quadro 4 – Respostas dos alunos aos questionamentos do livro didático (conclusão)

A14	A poesia pode mim ajuda a reconhecer as histórias por dentro dos livros e nas escritas a poesia mim ajuda a aprender a escrita e etc da poesia	Sim por que muita gente tem sonho de aprender mais viver muito mais
A15	Sim, que ela a mostra que eu posso ter o meu sonhos e emoções	Sim, os meus sonhos pode ser de outras pessoas que querem esse sonho e emoções sonhos lindos como eu kkkkkkkk

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Essas respostas, tanto as do quadro acima quanto as anteriores, são de questionamentos bastante subjetivos, e não tenho a intenção de analisá-las aqui, mas apontam para uma avaliação positiva da parte deles em relação a essa experiência de leitura literária. E foi importante fazer esses questionamentos não só para confirmar o que vinha observando, como para levá-los a refletir sobre a vivência proporcionada, e sobre a poesia e a relação com suas emoções. Segundo Rouxel (2013, p. 31):

é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante.

Assim, em que pese o fato de termos uma classe em que o respeito e a escuta mútuos não eram uma realidade no início, aos poucos fomos conseguindo avanços nesse sentido, propiciando o encontro e o encantamento com os poemas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse projeto foi pensada a partir de indagações sobre o ensino de literatura nas turmas de ensino fundamental, que encontram respaldo nos estudos sobre a literatura no contexto escolar. Apesar de minha pouca experiência enquanto docente, me incomodava a pouca atenção dada à literatura nessa etapa do ensino, a forma fragmentada de apresentação dos textos, o pouco tempo disponível no espaço-tempo do currículo escolar para a leitura de textos literários e a pouca orientação didática de como trabalhá-los nessa fase escolar – ainda que presentes nos PCN, nos manuais de livros didáticos. Esse quadro se configura ainda mais crítico em relação à poesia, a despeito de tudo o que ela pode proporcionar à nossa sensibilidade, ao nosso senso estético, à nossa formação enquanto sujeitos.

Partindo disso, prossegui com a investigação teórica das relações entre literatura e seu ensino, do modo como tem sido abordada a leitura literária na escola, partindo da defesa do foco no objeto, isto é, no texto literário em si como peça principal; o letramento literário e sua origem; os desafios do trabalho com a poesia na sala de aula. Nas discussões relativas à leitura e ao papel da literatura no ensino no Brasil, passando pelas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível constatar que há considerável pesquisa, e um grupo destas que aponta para as mudanças que se fazem necessárias, mas que, como afirma Alves (2014, p. 10), “o reflexo dessa discussão chega muito pontualmente e lentamente à escola”.

Nesse contexto, os trabalhos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Letras contribuem para essa aproximação necessária entre pesquisa acadêmica e prática escolar. A natureza interpretativa e interventista exigida dos trabalhos do Profletras nos proporciona um rico espaço de reflexão-ação-reflexão que obviamente não se esgota neles próprios, reverberando-se por toda a nossa prática e podendo contribuir com a prática de outros professores.

Nesta minha pesquisa, sob a perspectiva teórico-metodológica do letramento literário, buscamos apresentar o conceito de letramento literário situando-o historicamente nos estudos do letramento. Compreendo-o como um processo que pode ser fortalecido na fase escolar, isso se configurou como

objetivo principal: contribuir com o fortalecimento do processo de letramento literário dos meus alunos por meio da leitura de poesia. Assim, adaptamos a sequência básica de Cosson (2007) ao gênero poema, privilegiando a oralização de poemas sob a perspectiva da performance, de Zumthor (2007).

Para garantir um bom embasamento da realização da prática desse letramento, revisei as especificidades do gênero poema e as particularidades da linguagem do poema; investiguei a relação entre oralidade e leitura de poesia, entre recepção e performance, e destas com o ensino, e também a antologia enquanto gênero e sua relação com as tradições.

Apliquei, então, a sequência previamente elaborada, que sofreu algumas alterações durante o processo, tanto por questões externas que interferiram nas aulas, como por resultado natural do processo de interação. Apesar de nossa prática ter sido um pouco conturbada, sobretudo no início, é possível afirmar que cumpriu o objetivo de fortalecer o letramento literário dos alunos, por meio da leitura de poemas na antologia.

Foi muito importante nesse processo o trabalho de intensa oralização que proporcionou a escuta-leitura dos poemas e contribuiu para envolver os alunos mais resistentes e de comportamento difícil. Procedimentos de escuta do outro no compartilhamento de suas impressões, fazendo emergir suas subjetividades no ato de leitura e nas intervenções dos alunos também foram importantes. Além de propiciar a construção dos sentidos do texto, essa forma de proceder à leitura de poemas na escola estimula o desejo de literatura e a disponibilidade ao texto, uma vez que estes são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos (ROUXEL, 2013).

Assim, acredito que contribuímos para a sensibilização estética, para a formação de repertório, para a autonomia do sujeito leitor e para sua humanização. Isso foi viabilizado por meio da leitura sensível dos poemas, favorecida pela perspectiva da performance. Sendo uma experiência de leitura pela corporalidade, tendo a voz como principal instrumento, focamos na entonação, expressividade, escuta do outro. Por ser presencial, foi possível envolver outros elementos, como gestos, postura, olhar, que são característicos do grau performancial mais alto, estimulando, também, a percepção sensorial dos alunos.

Mas se a turma se desenvolveu, a professora também. Para além do trabalho com os alunos, o mestrado profissional em Letras me possibilitou um crescimento quase imensurável. Desenvolvimento profissional, acadêmico e, com isso, pessoal. Toda a experiência do mestrado nos coloca em um espaço privilegiado de crescimento. As disciplinas cursadas, as discussões levantadas, os horizontes que se expandem com o acesso aos saberes produzidos na academia, fazer parte da produção desses saberes, tudo vem ao encontro de nossos anseios enquanto professores, contribuindo para nossa maturidade profissional.

Acredito ser esse um dos mais relevantes caminhos para a tão almejada melhoria da educação básica pública - no que diz respeito à qualificação dos professores, o fomento aos mestrados profissionais das licenciaturas, pois o resultado deles chega de forma direta e mais contundente à escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. (Org.) 2014. **Memórias da Borborema IV**: discutindo literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Tesouros da poesia popular para crianças e jovens. **Revista do GT de Literatura Oral Popular da ANPOLL**: 1980. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/30897>. Acesso em 29 nov. 2017.

ALVES, José Helder Pinheiro (Org.). **Poesia brasileira**: das origens ao pré-modernismo. Campina Grande: EDUEFCG, 2017. 234 p.

ALVES, José Helder Pinheiro. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/4299/3250>. Acesso em 13 jan. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CALCANHOTO, Adriana. O Ron Ron Do Gatinho (Vídeo). In: **Adriana Partimpim**: o show. BMG, 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QOwwgrb5ojc>. Acesso em: 20 ago. 2017

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: cadernos de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (Org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. **Para viver juntos**: língua portuguesa 6. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002. v. 10. (Coleção aprender e ensinar com textos).

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, sons, ritmos**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Robert Hans et. al. **A literatura e o leitor**. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, B. Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.), **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Estampa, 1978.

MERQUIOR, José Guilherme. Natureza da lírica. In: MERQUIOR, José Guilherme. **A astúcia da mímese**. Rio de Janeiro, 1972.

MICHELETTI, G. PERES, L. P. F. GEBARA, A. E. L. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/ do poema. In: MICHELETTI, G. (Org.) **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, Ana Lúcia Maria de Souza. As antologias organizadas pela escritora Henriqueta Lisboa nas décadas de 1960 e 1970. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 17-26, mar. 2015. ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/355>. Acesso em: 06 mai. 2018.

O RON-RON do gatinho. In: **Adriana Partimpim**: o show. BMG, 2005. vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QOwwgrb5ojc>. Acesso em: 14 ago. 2017.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. **Poesia infantil e juvenil brasileira**: transformações e deslimites. Dissertação (Mestrado em) – UFG, Campina Grande, 2012.

OS FANTÁSTICOS livros voadores do Senhor Lessmore. Direção de William Joyce, Brandon Oldenburg. Produção de Iddo Lampton Enochs Jr., Trish Farnsworth-Smith, Alissa M. Kantrow. EUA, 2011. Animação (15min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. Cotia, SP: Ateliê, 2005.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

PINHEIRO, H. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (Org.) **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (Org.). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RIBEIRO NETO, Amador. (Org.) **A linguagem da poesia**. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ROCHA, Ruth. **Poemas que escolhi para as crianças**. São Paulo: Moderna, 2013.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: ROSENFELD, Anatol. **Teatro épico**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SERRANI, Silvana. Antologia: escrita compilada, discurso e capital simbólico. **Alea** [online], v. 10, n. 2, p. 270-287, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2008000200008>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 3. ed. São Paulo: Difel, 2010.

WALTY, Ivete. “É de menino que se torce o pepino”: antologia e formação do leitor. In: PAIVA, A. et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. [livro eletrônico]. Curitiba: Ibplex, 2012. (Série Literatura em Foco).

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, dez. 2008.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. [1990]. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Nome _____ Idade: _____

O último ano você cursou nesta mesma escola? () sim () não

Você já reprovou alguma série? Qual e quantas vezes? _____

Qual a escolaridade de seus pais?

Pai () não frequentou escola () 1ª a 5ª série () 6ª a 9ª série () ensino médio
() superior

Mãe () não frequentou escola () 1ª a 5ª série () 6ª a 9ª série () ensino médio
() superior

Você gosta de ler? () Sim, por quê? () Não, por quê?

Você realiza atividades de leitura fora da escola com qual frequência?

() raramente () uma vez por mês () uma vez por semana () 2 ou 3 vezes por semana () todos os dias

Em que suporte (meio) você realiza leituras

() livros () revistas () computador () celular, tablet () outros meios

Enumere por ordem de preferência os tipos de textos que mais lhe agradam:

() contos de fadas () reportagens () histórias em quadrinhos

() fábulas () entrevistas () narrativas de suspense

() crônicas () biografias () poesia

() contos () narrativas de aventura () Outros _____

Você frequenta a biblioteca da escola para ler ou pegar material para ler em casa? () sim () não

Você aprecia ler poemas? _____ O que mais você gosta na leitura de poemas?

Qual ou quais os livros que mais gostou de ler?

APÊNDICE B – ATIVIDADE FAMÍLIA

ESCOLA ESTADUAL DR. MAIA NETO

PROFESSORA: Camila Soares de Figueiredo

Natal, ____ de _____ de 2018.

Aluno(a): _____ Turma: 6º _____

Caro aluno (a), esta atividade é sobre o capítulo Família, cuja cópia dos poemas segue em anexo e também disponibilizada digitalmente.

Senhores pais, mães, ou responsáveis, esta atividade faz parte do trabalho de leitura de poemas que estamos realizando em sala de aula. O livro é *Poemas que escolhi para as crianças*, antologia de Ruth Rocha (2013). Dos nove capítulos e 98 poemas do livro, selecionamos alguns para serem trabalhados mais detalhadamente. Observamos as particularidades da linguagem poética, interpretamos, compartilhamos nossas impressões. Aproveitando o tema deste capítulo, Família, convidamos os senhores a lerem com seu filho(a) alguns dos poemas e compartilharem conosco suas impressões. Esperamos que esta leitura seja um momento agradável para vocês! Pedimos que, ao final, compartilhem entre si as impressões e respondam os questionamentos a seguir. Desde já, agradecemos a participação.

- Que títulos mais chamaram sua atenção?
- Quais poemas vocês escolheram ler? O que os levou a escolhê-los?
- Já conhecia algum dos poemas ou outros desses autores? Quais?
- Destaque os poemas que mais gostaram, ou que mais lhes chamaram atenção.
- O que há de interessante neles? Que sensações/sentimentos ele despertou em vocês?
- O poema o lembrou alguém ou alguma situação vivida? Quem? Por quê? Destaque alguns versos que lhe trouxeram essa lembrança.
- Vocês gostaram de participar dessa leitura e atividade? Poderia destacar algum ponto positivo ou negativo?

Nome:

Parentesco:

Assinatura: _____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____
_____, portador do RG _____, responsável pelo (a)
aluno

(a) _____, autorizo
CAMILA FLÁVIA SOARES DE FIGUEIREDO MENDES, professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Dr. Maia Neto, e aluna do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Fábio Vieira Marcolino, a utilizar textos orais e escritos, e demais trabalhos escolares, produzidos pelo (a) aluno (a) acima mencionado(a) durante a participação nas aulas, em 2018, bem como fotografias dele(a) feitas durante as atividades, para a contribuição do corpus da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida pela professora Camila Figueiredo. Esse trabalho acadêmico, provisoriamente intitulado “Leitura e letramento literários na escola: uma experiência com antologia de poemas”, está inserido na linha de pesquisa “Letramento Literário”.

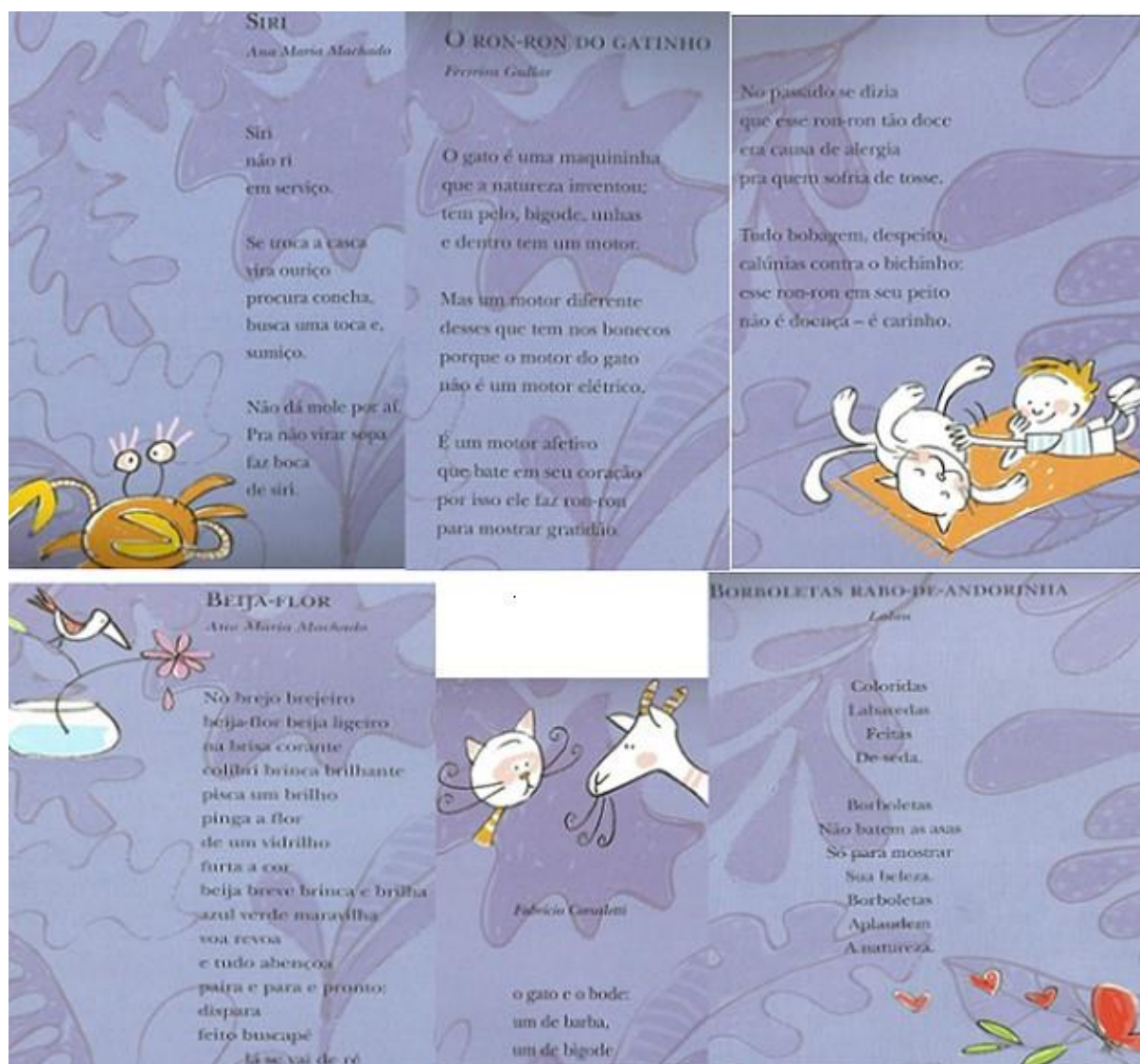
Natal/ RN, _____ de _____ de 2018.

Assinatura:

Termo de autorização dos responsáveis

ANEXO

ANEXO A – BICHOS E BICHINHOS



ANEXO B – MENINAS E MENINOS

MEUS OITO ANOS

Castro de Almeida

Oh! que saudades que tenho
Da aurota da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
— Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

(...)



Cópia de o poeta completo na página 101.

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
Da casinha aberto o peito,
— Pés descalços, braços nus —
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Beincava à beira do mar;
Rezava às ave-marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

(...)

UM CANTO E TANTO

Anna Florio

Debaixo da mesa de jantar
Fica a tenda da Rainha de Sabá
É ela quem decide
Com quem se casará!

Tantas pernas, tantas pernas...
São os reis andarilhos que chegaram,
Atravessaram terra e mar.

Escolho o Rei dos Tênis?
Escolho o Rei das Botas?
O Rei dos Sapatos de Franjinha?
Não! — diz a Rainha de Sabá.

Nada de botas! Nada de franjas!
Escolho o Rei Descalço
Que anda sobre as águas
E que sabe surfar!



Só com ele me caso
Na minha tenda
Debaixo da mesa
No fundo do mar!

E escuto lá de cima
Uma voz que vem do ar:
“Ó menina, sai daí e vem jantar!”

ESPERANDO SARINHA

Adília Prado

Sarah é uma linda menina ainda mal-acordada.
Suas pétalas mais sedosas ainda estão fechadas,
dormindo de bom dormir.
Quando Sarinha acordar,
vai pedir leite na xícara de porcelana pintada,
vai querer mel aos golinhos em colherinha de prata,
duas horas vai gastar fazendo trança e cabelos.
Estou fazendo um vestido,
uma tarde linda e um chapéu,
pra passear com Sarinha,
quando Sarinha acordar.

QUE BELA, A ISABELA

José Paulo Paes

Que bela, a Isabela!

O sol, todo dia,
acorda com ela.

A lua, toda noite,
vai dormir com ela.

Que bela, a Isabela!

Quando ela fala,
cantam os passarinhos.



Quando ela cala,
voltam para os ninhos.

Que Bela, a Isabela!

Que anjo não gostaria
de ser igual a ela?



VELHA ANEDOTA

Artur Azevedo

Tertuliano, frívolo, peralta,
Que foi um paspalhão desde fedelho
Sempre incapaz de ouvir um bom conselho,
Tipo que, morto, não faria falta.

Lá um dia deixou de andar à malta
E, indo à casa do pai, honrado velho,
A sós, na sala, em frente de um espelho,
À própria imagem disse, em voz alta:

“Tertuliano, és um rapaz formoso!
És simpático, és rico, és talentoso!
Que mais no mundo te faz preciso?”

Penetrando na sala, o pai sisudo,
Que por trás da cortina ouvira tudo,
Severamente respondeu: — Julgo!



A BONECA

Olavo Bilac

Deixando a bola e a peteca,
Com que ainda lá pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: é minha!
É minha! A outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa esfaçalhada,
E amarrutada a carinha.

Tanto puxavam por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...



ANEXO C – VALENTIA

MEU CARRO

Nelson Ascher


Destranco o trinco
e encho seu tanque:
meu carro ronca
mas não arranca.

Tonto de tanta
penca de encrenca
que me atrapalha,
fecho a carranca

que nem um punk
branco de bronca.
Porém não brinco,
pois sei um truque:

aos solavancos,
faço no muque o
motor de arranque
pegar no tranco.

Meu carro arranca
botando banca
e anda nos trinquês
melhor que nunca.




O GOL

Pereira Gullar

A esfera desce
do espaço
veloz
ele a apara
no peito
e a para
no ar

depois
com o joelho
a dispõe a meia altura
onde
iluminada
a esfera
espera

o chute que
num relâmpago
a dispara
na direção
do novo
coração.



O ANJO DAS PERNAS TORTAS


Vinícius de Moraes

A um passe de Didi, Garrincha avança
Colado o couro aos pés, o olhar atento
Dribla um, dribla dois, depois descansa
Como a medir o lance do momento.

Vem-lhe o pressentimento; ele se lança
Mais rápido que o próprio pensamento
Dribla mais um, mais dois; a bola trança
Feliz, entre seus pés – um pé de vento!

Num só transporte, a multidão contrita
Em ato de morte se levanta e grita
Seu uníssono canto de esperança.

Garrincha, o anjo, escuta e atende: – Gooooo!!
É para imagem: um G que chuta um O
Dentro da meta, um I. É pura dança!



VAI JÁ PRA DENTRO, MENINO!

Pedro Bandeira

Vai já pra dentro, menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,
eu sei que aprendo no estudo,
mas o mundo é variado
e eu preciso saber tudo!

Há tanto para conhecer,
há tanto pra explorar!
Basta os olhos abrir,
e com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,
dentro, fora, pelo avesso,
começando pelo fim,
terminando no começo!





Se eu me fecho lá em casa,
numa tarde de calor,
como eu vou ver uma abelha
a catar pólen na flor?

Como eu vou saber da chuva,
se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
se eu nunca me queimar?

Como eu vou saber da terra,
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo,
quero ter barro nos pés,
eu quero aprender o mundo!


ANEXO D – FAMÍLIA



ANEXO E –

IMPRESSIONISTA


Adília Prado



Uma ocasião,
meu pai pintou a casa toda
de alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa
como ele mesmo dizia:
constantemente amanhecendo.

A MINHA BARRIGA

Quepo Santos



O barriga, tu roncas!
Que dizes? que tens fome?!
Não creio – é graça!
Queres, dize – marmelada?

Queres – pãozinho?
Queres – bombão?
Queres tu – pão?
Queres – enfarto?...

Ou queres vinho?
Talvez – bocadinho
De licor fininho...
Barriga! adivinha?

Tu queres – doces?
Queres – iogurtes?
Queres – leiteiras?
Queres – ervilhas?


Tu queres – pirulito?
Tu queres – leiteão?
Queres – galinha?
Queres – farinha?

Ah! já sei! Tu queres,
Gostas de bolachas,
E certos docinhos...
Sim: não desespere!

Tudo o que queres,
Tu logo – há de ter!
O tempo há de vir
Em que – te – há de rir!

ESTOJO DE COSTURA


Cláudia Evangelina de Andrade



Tesouros de vista,
Não apenas alfinetes
De bolinha colorida na ponta.
Há os alfinetes voadores,
mágicos, de pontas
na cabecinha.
Não duvido nada que eles adejem
no quarto varão.
"Vamos dar uma volta?" – os alfinetes se dizem –
"até o beiral da igreja,
e voltamos."
"Não. O céu está cinzento,
o meu azul espalidesceria."
"Ora, ora..."
Saem voando. Ninguém percebe
As pontas minúsculas no espaço.
Manda entra no quarto,
revolve o estajo de costura:
"Você andou mexendo em minhas coisas, meninas?"

ORFANDADE


Adília Prado



Meu Deus,
me dá cinco anos.
Me dá um pé de fedegoso com formiga preta,
me dá um Natal e sua véspera,
o ressonar das pessoas no quartinho.
Me dá a negrinha Fia pra eu brincar,
me dá uma noite pra eu dormir com minha mãe.
Me dá a minha mãe, alegria sã e medo remediável,
me dá a mão, me cura de ser grande,
ó meu Deus, meu pai,
meu pai.

CHUVA

Rita Espinosa



A chuva batucou no telhado.
Mande olhos a recordada mania
espreguiçada um sorriso vazio
e disse: gostoso é esse carinho
de barulho no ouvido
debaixo do quentinho da cama.

Meu irmão não achava.
Era pequeno.
Quería só riscar parede.

Eu falei: mãe, o João!
Manda soprar: pode não, João!
E foi fazer trabalho na casa.

Offrei a chuva calma
fazendo dele só-deus na janela.
Nenhuma piçaga souba errada.


Dai foi me dando aquele sono
sono bom que manda falar.
Fiz pose de atleta no trampolim
mergulhei no cobertor
e concordar: ó coisa boa!

João veio vindo
me acordou inteiro
chamou barriga
pediu comida.
Eu fiz que nem se liga farinha de trigo.

Mamãe faria um churrasco de lua
sozinha na cozinha.
Ó coisa boa!

CONFLITO DE GERAÇÕES

Rosado Pullarini



O que os pais querem dos filhos
Basicamente
É que vençam na vida
Andem decentemente vestidos
E não chateiem.

O que os filhos querem dos pais
Basicamente
É só que não chateiem.

ANEXO F –



A AVÓ

Olavo Bilac

A avó, que tem oitenta anos,
Está tão fraca e velhinha!...
Teve tantos desenganos!
Ficou branquinha, branquinha,
Com os desgostos humanos.

Hoje, na sua cadeira,
Repousa, pálida e fria,
Depois de tanta cansaça:
E cochila todo o dia,
E cochila a noite inteira.

Às vezes, porém, o bando
Dos netos invade a sala...
Entram rindo e papagueando:
Este briga, aquele fala,
Aquele dança, pulando...

A velha acorda sorrindo,
E a alegria a transfigura;
Seu rosto fica mais lindo,
Vendo tanta travessura,
E tanto barulho ouvindo.

Chama os netos adorados,
Beija-os, e, tremulamente,
Passa os dedos engelgados,
Lentamente, lentamente,
Por seus cabelos dourados.

Fica mais moça, e palpita,
E recupera a memória,
Quando um dos netinhos grita:
"Ó vovó! conte uma história!
Conte uma história bonita!"

Então, com frases pausadas,
Conta histórias de quimeras,
Em que há palácios de fadas,
E feliçeira, e feras,
E princesas encantadas...

E os netinhos estremecem,
Os contos acompanhando,
E as travessuras esquecem,
Até que, a fronte inclinando
Sobre o seu colo, adormecem...





UM TELEFONE

Francisco Alvim

Dê nosso bisavô Teófilo
passou pra Vovô
de Vovô pra Tilê
de Tilê pro Nico
Agora está com Clara
Eu, criancinha,
de calça curta, lá em BH
ouvira: aqui é 2-7359.
Hoje o prefixo é outro
221 mas o número
7359
o mesmo





CAJUEIRO PEQUENINO

Juvencio Galeno

Cajueiro pequenino,
Carregadinho de flor,
À sombra das tuas folhas
Venho cantar meu amor,
Acompanhado somente
Da brisa pelo rumor,
Cajueiro pequenino,
Carregadinho de flor.

Tu és um sonho querido
De minha vida infantil,
Desde esse dia... me lembro...
Era uma aurora d'abril,
Por entre verdes ervinhas
Nascestes todo gentil,
Cajueiro pequenino,
Meu lindo sonho infantil.

Mas um dia... me ausentaram...
Fui obrigado... parti!
Chorando beijei-te as folhas...
Quanta saudade senti!
Fui-me longe... muito anos
Ausente pensei em ti...
Cajueiro pequenino,
Quando obrigado parti!

Agora volto, e te encontro
Carregadinho de flor!
Mas ainda tão pequeno,
Com muito mato ao redor...
Coitadinho, não cresceste
Por falta do meu amor,
Cajueiro pequenino,
Carregadinho de flor.

ANEXO G – CANTIGAS

ANÍMICO

Adília Prado

Nasceu no meu jardim um pé de mão
que dá flor amarela.
Toda manhã vou lá pra escutar a roeira
da insetaria na festa.
Tem tudo de todo jeito:
tem do grosso, do fino, de aprender e de mestre.
É pato, é asa, é boca, é bico,
é grão de poeira e pólen na fogueira do sol.
Parece que a arvorinha conversa.



VALSINHA

Joel Paulo Pires

É tão fácil
dançar
uma valsa,
rapaz...

Perinho
pra frente.
Perinho
pra trás.

Pra dançar
uma valsa
é preciso
só dois.

O sol
com a lua.
Feijão
com arroz.



O INSTRUMENTO É NECESSÁRIO

Pinto Mendes Campos

Nas ondas do vento
Existe um dragão
E eu, vago, não tenho
Adaga não mão,
Existe a quimera
Da minha evasão
E eu, vago, não tenho
A minha ilusão,
Existe a beleza
De toda emoção
E eu, vago, não tenho
Um lápis senão
Eu punha depressa na mesma canção
Adaga quimera
As ondas do vento
E um lindo dragão.



Joaquim Cardozo

Bumba meu boi! Bumba!
Cavalo-marinho,
Vem que vem dançando
Bem devagarinho.

Cavalo-marinho
De onde é que vem?
Das praias de longe?
Das terras de além?

Bumba meu boi! Bumba!
Que vem de chegar
Cavalo-marinho
Das bandas do mar.



ANEXO H – TERRA BRASILIS

CIDADEZINHA QUALQUER - *Carlos Drummond de Andrade*

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.

O SERTÃO - *Patativa do Assaré*

O sertão é o livro aberto
Onde lemos o poema
Da mais rica inspiração
Vivo dentro do sertão
E o sertão dentro de mim.
Adoro as suas belezas
Que valem mais que as riquezas
Dos reinados de Aladim

FALTA ÁGUA E FALTA - *Amador Ribeiro Neto*

falta água e falta
água tens e não tens
os surfistas de são miguel paulista quebram
ondas
nos tetos dos trens

OS ENGENHOS DA MINHA TERRA – *Ascenso Ferreira*

Dos engenhos de minha terra
Só os nomes fazem sonhar:

- Estrela d'Alva!
- Flôr do Bosque!
- Bom-Mirar!

Um trino... um trinado... um tropel de trovoada...
e a tropa e os tropeiros trotando na estrada:

- Valo!
- Eh Andorinha!
- Eh Ventania!
- Eh...

"Meu Alazão é mesmo bom sem conta!
Quando ele aponta tudo tem temor...
A vorta é esta: nada me comove!
Trem, outomove, seja lá que for..."

"Por isso mesmo o sabiá zangou-se!
Arripiou-se foi cumer melão...
Na bananeira ela fazia: piu!
Todo mundo viu, não é mentira não..."

- Bom dia, meu branco!
- Deus guarde sua senhoria, Capitão!

.....

Dos engenhos de minha terra|
Só os nomes fazem sonhar:

- Esperança!
- Estrela d'Alva!
- Flôr do Bosque!
- Bom-Mirar!

CANÇÃO DO EXÍLIO *Gonçalves Dias*

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

LUA CHEIA – *Cassiano Ricardo*

Boião de leite
que a Noite leva
com mãos de treva
pra não sei quem beber.

E que, embora levado
muito devagarzinho,
vai derramando pingos brancos
pelo caminho...

